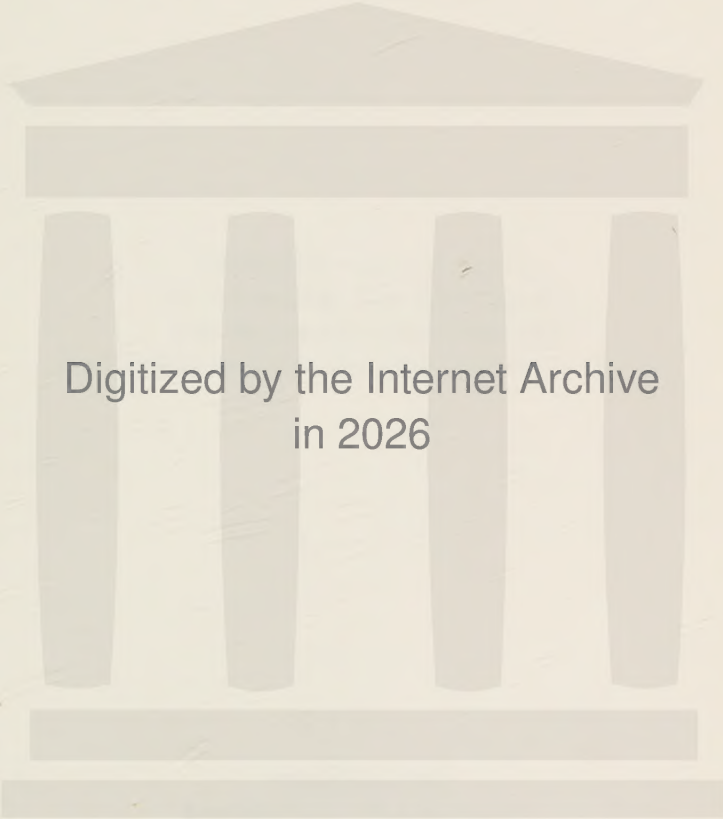


DIE SOZIOKULTURELLEN DETERMINANTEN
DER MOTIVATION IN DER SCHULE

Eine empirische Untersuchung bei 15jährigen
griechischen Gymnasiasten

Konstaninos Pappas

1973



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Die soziokulturellen Determinanten der
Motivation in der Schule

- Eine empirische Untersuchung bei 15jährigen
griechischen Gymnasiasten -

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Konstaninos P a p p a s
Kato-Grammatiko, Edessis
Griechenland

München 1973



Referent: Professor Dr. Hans Schiefele
Korreferent: Professor Dr. Erich Wasem
Tag der mündlichen Prüfung: 25. Juli 1973

Einleitung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu untersuchen, wie bestimmte soziokulturelle Determinanten der schulischen Motivation in Griechenland wirksam sind.

Der Untersuchung liegt eine Befragung griechischer Gymnasiasten zugrunde. Sie stand unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Hans Schiefele, der mir auch in allen Schwierigkeiten gern behilflich war. An dieser Stelle möchte ich auch Herrn Dr. Norbert Havers meinen besonderen Dank aussprechen, der mir von Anfang an seine Hilfe zur Verfügung stellte.

Es wurden folgende statistische Verfahren angewandt: t-Test, Varianzanalyse, kanonische sowie Korrelationsanalyse und die Regressionsanalyse. Der Klärung der Frage nach der Relevanz der Untersuchung folgen theoretische und methodische Überlegungen. Daran schließen sich die Ergebnisse und ihre Bedeutungen an.

Dem Deutschen Akademischen Austauschdienst danke ich für ein Doktoranten-Stipendium zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit, sowie für einen einmaligen Zuschuß von tausend (1000) Deutsche Mark zur Durchführung der Untersuchungen. Ebenso soll an dieser Stelle gesagt werden, daß die vorliegende Arbeit dank eines Zuschusses vom D.A.A.D. veröffentlicht werden konnte.

Zuletzt soll auch noch erwähnt werden, daß ich mir der Mängel dieser Arbeit bewußt bin. Als Gründe hierfür mache ich sprachliche, finanzielle und zeitliche Schwierigkeiten geltend.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

	Seite
1. Einführung in die Thematik	1
1.1 Ziel der Arbeit	1
1.2 Zum Begriff der Motivation	2
1.3 Variante der Motivgenese	3
1.4 Die Bedinungsvariablen der Motivation in der Schule	4
1.5 Die Bezugsvariablen	6
1.5.1 Die hemmende und fördernde Angst in der Schule	6
1.5.2 Die soziale Desirabilität	9
1.5.3 Die Interdependenz in der Schule	11
1.5.4 Die Aspirationen in der Schule	13
1.5.5 Die Bildungswünsche	15
2. Versuch einer theoretischen Integration von soziokulturellen Determinanten, die die Motivation in der Schule beeinflussen	17
2.1 Der motivationale Einfluß familiärer Faktoren	17
2.2 Der motivationale Einfluß der Erziehung bis zum Schuleintritt	20
2.3 Der motivationale Einfluß der Schule	22
2.3.1 Die Bedeutung des Lehrers	22
2.3.2 Auswahl und Darbietung des Unterrichts- gegenstandes	24
2.4 Der motivationale Einfluß der sozialen Schicht	25
2.5 Der motivationale Einfluß der beruflichen Stellung des Vaters	26
2.6 Der motivationale Einfluß der Schulbildung der Eltern	27
2.7 Der motivationale Einfluß der Größe des Wohn- ortes und des dadurch bedingten Milieus	28

3. Spezifizierung der Fragestellung und Durchführung der Untersuchung	30
3.1 Hypothesen	30
3.2 Methodisches Verfahren	31
3.3 Benützte Frageformen	33
3.4 Stichprobenauswahl	37
3.5 Durchführung der Untersuchung	37
3.6 Verwendete statistische Verfahren	39
4. Statistische Erfassung der Untersuchungsergebnisse	42
4.1 Zusammenhang der Schulbildung der Eltern, der Motivation in der Schule und ihrer Bezugsvariablen miteinander	42
4.1.1 Die Schulbildung der Mütter	43
4.1.1.1 Motivation in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	43
4.1.1.2 Hemmende Schulangst bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	44
4.1.1.3 Fördernde Schulangst bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	46
4.1.1.4 Soziale Desirabilität bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	48
4.1.1.5 Interdependenz in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	50
4.1.1.6 Aspirationen in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	54

4.1.1.7	Bildungswünsche bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung	56
4.1.1.8	Zusammenfassung	58
4.1.2	Die Schulbildung der Väter	59
4.1.2.1	Motivation in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	59
4.1.2.2	Hemmende Schulangst bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	61
4.1.2.3	Fördernde Schulangst bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	63
4.1.2.4	Soziale Desirabilität bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	65
4.1.2.5	Interdependenz in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	67
4.1.2.6	Aspirationen in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	69
4.1.2.7	Bildungswünsche bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung	71
4.1.2.8	Zusammenfassung	73
4.1.3	Die hemmende Angst in der Schule	74
4.1.3.1	Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst	74
4.1.3.2	Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst	76

4.1.3.3	Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst	78
4.1.3.4	Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst	80
4.1.3.5	Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst	82
4.1.3.6	Zusammenfassung	84
4.1.4	Die fördernde Angst in der Schule	85
4.1.4.1	Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	85
4.1.4.2	Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	87
4.1.4.3	Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	89
4.1.4.4	Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	92
4.1.4.5	Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	94
4.1.4.6	Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst	96
4.1.4.7	Zusammenfassung	99
4.1.5	Die soziale Desirabilität	99
4.1.5.1	Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	99
4.1.5.2	Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	102

4.1.5.3	Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	104
4.1.5.4	Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	106
4.1.5.5	Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	109
4.1.5.6	Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität	111
4.1.5.7	Zusammenfassung	113
4.1.6	Die Aspirationen in der Schule	114
4.1.6.1	Motivation in der Schule bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen	114
4.1.6.2	Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen	116
4.1.6.3	Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen	118
4.1.6.4	Bildungswünsche bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen	121
4.1.6.5	Zusammenfassung	123
4.1.7	Die Interdependenz in der Schule	123
4.1.7.1	Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz in der Schule	123
4.1.7.2	Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz	126
4.1.7.3	Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz in der Schule	128
4.1.7.4	Zusammenfassung	130

4.1.8	Die Bildungswünsche	131
4.1.8.1	Motivation in der Schule bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bil- dungswünschen	131
4.1.8.2	Hemmende Schulangst bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungs- wünschen	133
4.1.8.3	Fördernde Schulangst bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bil- dungswünschen	135
4.1.8.4	Aspirationen in der Schule bei Kin- dern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen	137
4.1.8.5	Soziale Desirabilität bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bil- dungswünschen	140
4.1.8.6	Zusammenfassung	142
4.1.9	Zusammenfassung	143
4.2	Zusammenhang der Motivation in der Schule und ihrer Bezugsvariablen mit den soziokulturellen Determinanten	144
4.2.1	Die soziale Schicht	144
4.2.1.1	Die soziale Schicht im städtischen Milieu	144
4.2.2	Die berufliche Stellung des Vaters	146
4.2.2.1	Die berufliche Stellung des Vaters und die Größe des Wohnortes	149
4.2.2.2	Die berufliche Stellung des Vaters im städtischen Mittelstand	153
4.2.2.3	Die berufliche Stellung des Vaters im ländlichen Mittelstand	156

4.2.3	Die Größe des Wohnortes	158
4.2.3.1	Die Größe des Wohnortes, die Unter- und Mittelschicht	161
4.2.3.2	Die Größe des Wohnortes und die Mittelschicht	163
4.2.3.3	Die Größe des Wohnortes und die berufliche Stellung des Vaters	166
4.2.4	Zusammenfassung	170
4.3	Die kanonische Korrelationsanalyse	171
4.4	Die multiplen Regressionsanalysen	174
4.4.1	Die Voraussage der Motivation in der Schule (die erste multiple Regressionsanalyse)	174
4.4.2	Die Voraussage der fördernden Angst in der Schule (die zweite multiple Regressionsanalyse)	178
4.4.3	Die Voraussage der sozialen Desirabilität (die dritte multiple Regressionsanalyse)	180
4.4.4	Zusammenfassung	182
5.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	183
5.1	Zusammenfassung	183
5.2	Vorschläge	185
	Anhang I	189
	Tabellen	
	Anhang II	202
	Graphische Darstellungen	
	Anhang III	207
	Der Fragebogen	
	Literaturverzeichnis	228

1. Einführung in die Thematik

1.1 Ziel der Arbeit

In Vorlesungen und Seminaren sowie einer fünfjährigen Berufstätigkeit als Volksschullehrer erhielt ich die Anregung, mich mit der Problematik der soziokulturellen Determinanten der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen zu beschäftigen. Die Thematik war sehr umfangreich; ich mußte mich daher auf folgende Ziele beschränken:

a) Die bisherigen Teiluntersuchungen stammen größtenteils aus den USA; daher wurde eine solche Untersuchung in Griechenland noch nicht durchgeführt. Die vorliegende Arbeit soll daher aufzeigen, in welchem Ausmaß bestimmte soziokulturelle Determinanten der schulischen Motivation in einer anderen kulturellen Struktur wirksam sind.

b) Nach theoretischen Überlegungen wurden sechs Variablen (Bezugsvariablen) ausgewählt, die in enger Beziehung zur Motivation in der Schule und der Schulbildung der Mütter stehen. Es wird angenommen, daß auch in Griechenland diese Variablen von der Schulbildung der Mütter abhängig sind.

Diese Arbeit ist von theoretischer Relevanz, da sie die Kulturspezifität oder Kulturunabhängigkeit der genannten Determinanten aufzeigt. Sie ist auch von praktischer Relevanz, weil sie das Ausmaß der Motivation in der Schule herausstellt, das in bestimmten soziokulturellen Bereichen Griechenlands zu finden ist. Diese Untersuchung soll theoretisches und empirisches Material für die Förderung der Schüler in Griechenland bringen.

1.2 Zum Begriff der Motivation

BRENGELMANN (1967, S. 1051) spricht von der Motivation als einem wichtigen und zugleich unklaren Begriff innerhalb der Psychologie. FESTINGER (1958)¹⁾ und SKINNER (1938) verstehen darunter ein "hypothetisches Konstruktum" (zitiert bei DREVER und FRÖHLICH, 1969, S. 154), mit dem man das beobachtete Verhalten erklären will (vgl. WASNA, 1972, S. 14 f).

Ein solches Verhalten ist Geschehen, ist Handeln, ist wesentlich dynamisch (vgl. ROSENFELD, 1970, S. 14). MURPHY (zitiert bei THOMAE, 1969, S. 41-42) betont die Instabilität, das Drängen, den "Elan" des Lebensprozesses. Motivationen entstehen aus einer Summe von Reizen und Anstößen, die nicht einfach mechanisch zusammenwirken, sondern ein komplexes Netzwerk ergeben.

In Anlehnung an MURPHY sagt THOMAE, "daß Motivation stets Abstraktionen aus dem Aktivitätskontinuum des Organismus der Persönlichkeit darstellen. Damit sind sie unmittelbar beobachtete oder erschlossene Ereignisse... Im Unterschied zu anderen Aspekten stellen Motivationen stets bestimmte Phasen des Aktivitätskontinuums dar, die unter dem Aspekt ihres Einflusses auf eine molekulare oder molare Veränderung der Intensität, Richtung und Form jener Aktivität gesehen werden" (THOMAE 1965, S. 42).

In einer weiteren Definition faßt THOMAE Motivationen als "Inbegriffe verständlicher Zusammenhänge" (THOMAE 1965, S. 43) auf. Demnach sind "Motivationsprozesse Abstraktionen aus dem Sinnzusammenhang der menschlichen Aktivität, die in ihrem (sinnvollen) Zusammenhang mit Veränderungen jener Aktivität in Bezug auf Intensität,

1) Für die genauen bibliographischen Angaben verweise ich auf das Literaturverzeichnis.

Richtung und Form gesehen werden" (THOMAE 1965, S. 43).

Die eine Definition ist eher zurückhaltend zu nennen, während die andere stärker determinierend ist. Motivation wird durch Motive verursacht. Wie diese Motive wiederum entstehen, soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

1.3 Variante der Motivgenese

Wir finden in der Fachliteratur am häufigsten die Klassifizierung nach "primären" und "sekundären" Motiven (vgl. ROSENFELD 1970, S. 14 ff). BROWN (1961) versteht unter primären Motiven solche, die "durch die Aktivierung ererbter körperlicher Mechanismen" (BROWN 1961, S. 61; zitiert bei THOMAE 1965, S. 208) wirksam werden. Dagegen beruhen die sekundären Motive und "ihre Wirksamkeit als motivierende Kräfte ... weitgehend auf Lernvorgängen" (BROWN, 1961, S. 62; zitiert bei THOMAE, 1965, S. 208).

Durch diese Einteilung sind die primären Motive allerdings einer gewissen Stereotypie und Starrheit unterworfen, vor allem, wo sie endogener oder angeborener Erfahrungsunabhängigkeit zugeordnet werden. Aus dieser Trennung in völlig determinierte Primärmotive und erlernte Sekundärmotive erwächst auch ein Großteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. So verlagert NISSEN (1954) den Schwerpunkt auf die primären, allen anderen, erlernten, zugrundeliegenden Motive. KORTLAND (1955), BEACH (1955), BERMAN (1955) und SCHNEIRLA (1956) sehen dagegen einen fließenden Übergang zwischen angeborenem und erlerntem Verhalten. Wichtig ist auch der Ansatz BOWBLYs (1959), der die Konzeption des triebbestimmten artspezifischen (angeborenen) Verhaltens auf ein frühes Stadium der Mutter-Kind-Beziehung überträgt (vgl. THOMAE, 1965, S. 208 f).

Dieser kurzen Einführung in die Motivgenese folgt nun eine Abhandlung der Variablen, die bei der Motivation in der Schule eine wichtige Rolle spielen.

1.4 Die Bedingungsvariablen der Motivation

Fast alle Lerntheoretiker sind der Meinung, daß man besser lernen kann, wenn man motiviert ist (THORNDIKE (1932), HULL (1951), TOLMAN (1959), HILGARD (1956), (1963); alle bei THOMAE (1965), S. 65 und MAGER (1971, S. 9 ff).

Von daher stellt sich uns die Frage: Wie kann in der Schule motiviert werden?

Wichtigste Person für die Motivierung eines Schulkindes ist der Lehrer (INGENKAMP, 1970, S. XIII; MAGER 1971³, S. 106); er kann sich dabei auf die Kenntnisse der Motivationslehre stützen. Diese "sieht ... ihre Aufgabe in der Bereitstellung von Einsichten, die es dem Lehrer ermöglichen, den Stoff in der Eigengesetzlichkeit seiner Gegenstandsordnung und den Schüler in seiner personalen Eigenständigkeit gegeneinander zuführen" (SCHIEFELE 1963, S. 138).

Für den noch jungen und vor allem schulunerfahrenen Lehrer können die Erfahrungen der Motivationslehre besonders hilfreich sein, steht er doch immer vor der Aufgabe, "Beziehungen zwischen Schüler und Unterrichtsgegenstand zu stiften und zu intensivieren" (SCHIEFELE 1963, S. 139). Dabei taucht die Frage nach der Durchschaubarkeit des Unterrichtsstoffes auf (SCHIEFELE 1963, S. 144; MAGER 1971, S. 107). Als durchschaubar kann ein Gegenstand bezeichnet werden, "wenn er elementare Bezüge absehbar bietet, wenn er sich auf wenige wesentliche Bestimmungsstücke beschränkt, wenn er mit Rücksicht auf entwicklungs- und epochaltypische Gegebenheiten und in

Kontinuität mit Vorausgegangenem und Nachfolgendem ausgewählt wurde" (SCHIEFELE 1963, S. 145-146).

Die Durchschaubarkeit allein genügt jedoch nicht, um einen Schüler zu motivieren. Ebenso wichtig ist die exemplarische Darstellung des Unterrichts (vgl. SCHIEFELE 1965, S. 155).

Aus der Aufforderung, Beziehungen zwischen Schüler und Gegenstand zu stiften, entsteht als weitere Variable der Motivation der Einsatz der Unterrichtsmittel (MAGER 1971³, S. 101). Das Fach Biologie z. B. wird langweilig, wenn über die Taube unterrichtet, dabei aber kein Anschauungsmaterial gezeigt wird. Diese Situation ändert sich, wenn man den Schülern den Gegenstand demonstriert. Es wird hierbei das Interesse am Unterricht geweckt.

Steht kein Anschauungsmaterial zur Verfügung, muß der Lehrer sich nach anderen passenden Methoden umsehen, um über die lebendige Darstellung hinweg, Motivation in der Schule zu wecken (MAGER 1971, S. 107). SCHIEFELE nennt diese lebendige Gestaltung die "Prozeßhaftigkeit des Gegenstandes" (SCHIEFELE 1963, S. 152), die ein Lehrer dadurch erreicht, daß "er Urproblematik und ihre Lösung, Daseinszwang und seine Konsequenzen, Abenteuerlust mit ihren Folgen, Schaffensdrang und den Weg des Schaffens, daß er kausale Dramatik und Zufall darstellt, an s t a t t k u r z e r h a n d d a s G e w o r d e n e , G e f u n d e n e u n d G e s c h a f f e n e z u k o n s t a t i e r e n "¹⁾ (SCHIEFELE 1963, S. 152).

Wichtig erscheint mir auch - wir kommen damit zu einer weiteren Variablen der schulischen Motivation - der "humane Akzent" (SCHIEFELE 1963, S. 153 f). Gemeint ist, daß der Mensch sich selbst im Unterricht thematisiert (MAGER 1971, S. 109 f), wobei immer der Bezug Unterrichtsgegenstand - Mensch hergestellt wird. Das Problem

1) Die Hervorhebung ist von mir.

der Entscheidungsfähigkeit, der Bewältigung des eigenen Lebens, der menschlichen Macht bzw. Ohnmacht, ethische und moralische Inhalte sollen Einsichten in die Bedingungen der eigenen Person und der Gesellschaft verschaffen.

1.5 Die Bezugsvariablen der Motivation

Forschungsberichte (MINOR und NEEL (1958), STRODTBECK (1958), KOHN (1960), SARASON (1960), MAHONE (1960), CROCKETT (1962), KAGAN und MCSS (1962), EDLER (1962), KOHN (1963), LITTIG (1963), (1963a), HERRON (1964), HESS, LATSCHA und SCHNEIDER (1966), MORGAN (1966), PEARLIN und KOHN (1966), ARNOLD (1970), VONTOBEL (1970), HERMANS (1971)) ergeben, daß die Motivation in der Schule mit den Variablen (Bezugsvariablen) in Zusammenhang steht, die im folgenden bearbeitet werden.

1.5.1 Hemmende und fördernde Angst in der Schule

Die Yale-Gruppe mit ihrem Hauptvertreter SARASON S. B. lenkte die Aufmerksamkeit der Forscher auf die Formen der Angst, die als Angst in der Schule bezeichnet werden. Diese Gruppe richtet sich gegen ein allgemeines Konzept der Angst und fordert eine genaue Trennung je nach Situationen, in denen Angstreaktionen eintreten können. SARASON (1960) stützt sich dabei auf die Erfahrung, daß Angst sich recht häufig findet, und, was noch schwerer wiegt, fast immer "mit schweren Persönlichkeitsstörungen und Schulschwierigkeiten" verbunden ist (SARASON et al. 1960, S. 9, zitiert bei SCHELL 1972, S. 18).

Auf dieser Grundlage entwickeln MADLER und SARASON (1960) einen Fragebogen, den sie "Test Anxiety Questionnaire" (T. A. Q.) nennen. Aus der Auseinandersetzung von ALPERT und HABER (1960) mit dem T. A. Q. entstand ein neuer Test, kurz A. A. T. genannt. Er baut sich auf aus zwei unabhängigen Variablen, der hemmenden oder schwächenden Angst, der "debilitating - anxiety" (AAT-) und der fördernden Angst, der "facilitating - anxiety" (AAT+). (vgl. SEDLMAYR, 1969, S. 30).

1971 erarbeitete HERMANS einen Fragebogen, in dem, in Anlehnung an den A.A.T.-Fragebogen, die zwei Variablen der Angst voneinander getrennt aufzufinden sind. Nach HERMANS ist hemmende Angst "die Angst vor dem Scheitern" (HERMANS 1971, S. 2), die den Schüler vor allem in für ihn ungünstigen Situationen beeinträchtigt (HERMANS a.a.O.).

Nach SARASON (1960) sind Angst und die Signale, die sie auslöst, nicht nur auf äußere Gefahren zu beziehen; sie implizieren auch Drohungen, die sich auf unbewußte Inhalte stützen, deren Bewußtmachung das Individuum stärker mit seiner Umwelt konfrontieren würde (vgl. SARASON 1960, S. 13). Diese Behauptung zeigt einerseits die Beeinträchtigung der schulischen Motivation durch Reaktionen der Angst; zugleich weist sie darauf hin, daß die Ursachen der Angst nicht notwendigerweise in der jeweiligen Situation zu finden sind. Ihre Wurzeln können sich vielfach weit in die Vergangenheit hinein erstrecken. SARASON (1960) deutet die Reaktionen des ängstlichen Schülers auf eine schwierige Prüfung als eine Wiederholung familiärer Erfahrungen, die noch in die Zeit vor dem Schuleintritt zurückreichen (SARASON 1960, S. 13 ff). Entscheidend für diese Erfahrungen zu Hause ist meist der Erziehungsstil der Mütter. EDLER findet bei Müttern mit höherer Schulbildung einen demokratischen und auf Gleichberechtigung abgestellten Erziehungsstil (vgl. EDLER 1962, S. 248). Folglich kann ein Zusammenhang zwischen höherer Schulbildung der Mütter und hemmender Angst in der Schule

bestehen. Wir dürfen erwarten, daß Schüler von Müttern höherer Schulbildung weniger hemmende Angst in der Schule zeigen, als Schüler von Müttern mit niedriger Schulbildung.

Bei der Operationalisierung der Variable "hemmende Angst" ergaben sich fünfzehn Items. Sie sind aus technischen Gründen im Fragebogen verstreut unter den Nummern: 4, 5, 13, 14, 22, 23, 27, 30, 31, 41, 42, 56, 57, 76 und 77 zu finden.

Positive Wirkungen zeigt der zweite Aspekt von Angst in der Schule, die "fördernde Angst" in kritischen Situationen. HERMANS nennt sie "die Angst vor dem Scheitern" (HERMANS 1971, S. 4), durch die das Individuum optimal reagiert, besonders in schwierigen schulischen Situationen (vgl. HERMANS 1971, S. 4). Die beiden Variablen (hemmende und fördernde Angst) korrelieren negativ miteinander (ALPERT et al. 1960, S. 207 ff). Berechnungen von ALPERT und HABER (1960) ergaben eine Korrelation von $-.48$. Eine negative Korrelation bestand auch zwischen den beiden Angst-Skalen von HERMANS (HERMANS 1971, S. 186).

EDLER (1962) kommt zu folgendem Ergebnis: Der Erziehungsstil von Müttern mit höherer Schulbildung ist demokratischer und zeigt mehr Züge der Gleichberechtigung (vgl. EDLER 1962, S. 243). Dies kann sich verstärkend auf die fördernde Angst in der Schule auswirken. Man findet daher auch bei Kindern von Müttern mit höherer Schulbildung eine stärkere fördernde Angst als bei Kindern von Müttern niedriger Bildung.

Die Variable, fördernde Angst in der Schule, wurde in 17 statements erfaßt; im Fragebogen sind sie unter den Nummern 8, 9, 17, 26, 32, 34, 35, 36, 44, 48, 51, 52, 53, 60, 69, 73, 79 zu finden.

Abschließend läßt sich sagen: Hemmende und fördernde Angst beeinflussen das Verhalten des Schülers.

Auf der Suche nach weiteren, schulisches Verhalten mitbestimmender Variablen, stoßen wir auf die "soziale Desirabilität".

1.5.2 Soziale Desirabilität

Zentrales Thema mehrerer Untersuchungen von GROWNE und MARLOWE (1964) ist die soziale Desirabilität, "social desirability" (zitiert bei DREVER und FRÖHLICH 1969, S. 55). Sie wird definiert als "eine komplexe Einstellung des Schülers, sich an positiv bewerteten sozialen Eigenschaften ... zu orientieren" (DREVER und FRÖHLICH a.a.O., S. 55).

Wer aus der Schulpraxis kommt, wird mit Sicherheit bemerkt haben, daß manche Kinder sich leichter und schneller den Forderungen eines autoritären Lehrers anpassen. Diese Schüler reagieren auch empfindlicher auf ihre Mitschüler, und im allgemeinen übernehmen sie ohne kritische Überlegungen die Meinung der Gruppe. Es ist leicht, sie zu überzeugen und zu beeinflussen. Dabei sind ihre Reaktionen stereotyp, sicher und konventionell. Schulordnungen werden von ihnen kaum übertreten, Provokationen führen zu keinerlei Aggression, vermutlich aufgrund eines stark ausgeprägten Anpassungsbedürfnisses und der Angst, zurückgestoßen zu werden. Es fehlt ihnen an Selbständigkeit; sie sind meist defensiv besorgt um ihr eigenes Bild, das lediglich den gesellschaftlichen Erfordernissen angepaßt ist (vgl. CRANDALL 1966, S. 477 ff). Die soziale Desirabilität wurde durch sechzehn statements operationalisiert. Sie sind unter den folgenden Nummern des Fragebogens zu finden: 6, 7, 15, 16, 24, 25, 33, 43, 49, 58, 59, 67, 68, 74, 75 und 80.

Der Versuch von CROWNE und MARLOWE (1964), soziale Desirabilität in einem Fragebogen zu erfassen, folgten auch GRANDALL, V. C., GRANDALL, V. J. und W. KATKOVSKY (1965). Daraus entstand der (CSD-Q), "Children's Social Desirability Questionnaire" (GRANDALL et al. 1965, S. 27 ff). Auch in HERMANS's (1971) Fragebogen findet sich der Faktor "soziale Desirabilität". Seine Items tendieren unter anderem dahin, "gutes Benehmen" zu erfassen (HERMANS 1971, S. 177 ff). Dieses Merkmal findet sich häufiger bei Kindern von Müttern mit höherer Schulbildung (STELLY 1972). In entsprechenden griechischen Verhältnissen ist dieser Zusammenhang zwischen Schulbildung der Mütter und "gutem Benehmen" der Schüler noch stärker ausgeprägt. HERMANS (1971, S. 84 ff) fand zusätzlich noch eine korrelative Beziehung zwischen sozialer Desirabilität und Motivation. Dagegen kann die soziale Desirabilität keinen Zusammenhang mit der hemmenden Angst haben.

Soziale Desirabilität mag bis zu einem gewissen Grade zu den Erfordernissen der Schulanpassung gehören. Gefahr liegt jedoch in der totalen Anpassung, in der der Schüler es nicht wagt, sich den Diktationen der Schule oder des Elternhauses auch einmal zu widersetzen. Hier wird soziale Desirabilität unnötig oder sogar schädlich.

Ein Erzieher sollte sich auch dieser Problematik bewußt sein und bedenken, daß er durch sein Verhalten soziale Desirabilität beeinflussen kann. Grund einer hohen sozialen Desirabilität ist möglicherweise der autoritäre Stil des Lehrers. Dem Stil dieses Lehrers hält SCHIEFELE entgegen: "Nicht Lehrer und Schüler stehen sich gegenüber. Sondern beide nebeneinander stehen vor der Wahrheit, der Erkennende und Erkennensollende. In diesem Nebeneinander besteht zwischen Lehrer und Schüler kein Unterschied des Ranges. In solchem Beisammensein der Schüler untereinander und in der Gemeinsamkeit des Gefordertseins mit einem geachteten, geliebten Lehrer liegt

die höchste Intensität und Würde sozialer Motivation überhaupt" (SCHIEFELE 1963, S. 181).

Sowohl der autoritäre als auch der Lehrer mit demokratischem Führungsstil spielen eine entscheidende Rolle bei der Interdependenz (wechselseitige Abhängigkeit) in der Schule.

1.5.3 Interdependenz (wechselseitige Abhängigkeit) in der Schule

DREVER und FRÖHLICH bezeichnen als Abhängigkeit "die Beziehung eines Individuums zu einem anderen oder zu einer Gruppe (Gesellschaft), von dem oder der es Hilfe empfängt oder zu empfangen meint, ohne die es dem Individuum unmöglich ist ... seine Stellung als Mitglied einer Gemeinschaft zu bewahren" (DREVER und FRÖHLICH 1969, S. 19).

Diese Interpretation von Abhängigkeit scheint mir recht einseitig, geht es doch in der Schule nicht allein darum, sondern vielmehr um eine wechselseitige Ergänzung zweier oder mehrerer Personen. Allerdings sind unter dem Aspekt der Erziehung besonders die sozialen Handlungen hervorzuheben, die unter den Begriff der Interaktion fallen. Diese Interaktion, vom Einzelnen intendiert, d. h. auf andere gerichtet, bezieht sich, im Bereich der Schule auf die sozialen Ziele der Kinder. Nach DAVIS werden "die sozialen ... Ziele des Kindes, seine symbolische Welt und deren Wertungen, hauptsächlich aus der engen Kultur ... ausgewählt" (zitiert bei BERNSTEIN 1959, S. 56).¹⁾ Mit "sozialen Zielen des Kindes" und mit "seiner symbolischen Welt" kann unter anderem die Interdependenz in der Schule gemeint sein, die von der "engen Kultur" beeinflusst wird. Diese "enge Kultur" (BERNSTEIN a.a.O., S. 56) ist von der Schulbildung der Mütter ab-

1) BERNSTEIN macht keine Angaben über das Zitat

hängig; so findet sich denn auch bei Kindern von Müttern mit höherer Schulbildung eine größere Interdependenz als bei Kindern von Müttern mit niedriger Schulbildung.

Zweifellos bedeutet Erziehung nicht nur aktives Unterrichten auf der einen und passives Lernen auf der anderen Seite. Vielmehr besteht dieser Prozeß in einer dynamischen Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler. BROCHER fügt hinzu: "Die Berücksichtigung und Integration neuen Wissens verändert auch die Person des Lehrenden, weil sie ihn zu neuen Einsichten über sich selbst und seine eigenen Wirkungen zwingt" (BROCHER 1967, S. 36).

Der Erziehungsprozeß stellt eine sehr komplexe Wechselwirkung dar, da er nicht nur beobachtbare Handlungen, sondern auch Einstellungen, Fremdwahrnehmungen, Überzeugungen und Haltungen der gesamten Persönlichkeit erfaßt. Somit geht auch die Vermittlung eines jeden Lehrstoffes in seinen sozialen Beziehungen dem Begreifen voraus.

Vermittlung wird hier als Prozeß innerhalb einer Gruppe verstanden. Die Gruppe kann aus zwei oder mehr Personen bestehen. In der Interdependenz der Gruppenmitglieder findet sich die Ich-Du-Beziehung, der sogenannte "pädagogische Bezug" (ULICH 1971, S. 22). Dieser wird als "komplexes Interaktionsgefüge und Orientierungsnetz aus Rollenerwartungen, individuellen Motivationen und unterschiedlichen Kenntnissen" interpretiert (ULICH 1971, S. 22).

Lehren und Lernen sind Verhaltensweisen, die voneinander abhängig sind. Das zeigt sich deutlich in der dynamischen Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler. So sind z.B. dem Schüler gewisse Handlungen zur Gewohnheit geworden; er weiß, was von ihm erwartet wird, welche Aufgaben er zu erfüllen hat. Aus diesen Erwartungen sich selbst und der Schule gegenüber bildet sich ein soziales Gefüge mit den verschiedenen Rollen, wodurch wiederum die

Motivation in der Schule gefördert wird. Die Gemeinsamkeit von Aufgaben und das Wechselspiel der Rollen bringt sowohl die Schüler unter sich als auch Schüler und Lehrer einander näher. Aus speziellen Erwartungen entstehen soziale Beziehungen wie die der gegenseitigen Hochachtung oder Bewunderung.

Der Fragebogen versucht, in achtzehn Items diese Interdependenz in der Schule zu erfassen. Sie finden sich unter den Nummern 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 100, 102, 104, 106, 108, 110, 112, 113 und 114.

Auch die Frage nach dem Wortschatz ist hier von Bedeutung, d. h., welche Abhängigkeit besteht zwischen höherem und niedrigem Wortschatz der Eltern und dem schulischen Verhalten der Kinder? Bei LITTLE und WILLIAMS (1937), WILLIAMS und Mc FARLAND (1937), FLEMING (1942), GOLDFARB (1945), MOORE (1947), KELLMER-PRINGELE und TANNER (1958), KLEIN (1965) und WALD (1966) findet sich darüber folgendes: Ist der Wortschatz der Eltern gering, verfügen auch ihre Kinder über einen nur geringen Wortschatz. Außerdem wird dadurch auch das öfteren der Kontakt mit Lehrer und Mitschüler gehemmt.

Auf diese sprachlich bedingten Schwierigkeiten komme ich im folgenden Abschnitt über die Aspirationen in der Schule noch einmal zu sprechen.

1.5.4 Die Aspirationen in der Schule

Aspirationen sind psychische Vorgänge, die "auf das Erreichen bestimmter Ziele gerichtet ... sind" (HERDER: Lexikon der Psychologie 1972, S. 479). Unsere Untersuchung beschränkt sich auf die Aspirationen hinsichtlich der Schule. Dabei fallen uns zunächst einmal die Umwelteinflüsse auf. Besondere Bedeutung für die Entwicklung der schulischen Aspirationen des Kindes kommt

dem Einfluß der Mütter zu. So zeigen Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung stärkere Aspirationen als Kinder von Müttern mit niedriger Schulbildung. Das bestätigen die Untersuchungen von HESU und anderen (1966).

Die Aspirationen in der Schule stehen in direkter Abhängigkeit vom Sprachniveau des Schülers. Das ist leicht ersichtlich, wenn man weiß, daß sprachgewandte Schüler die Sprache des Lehrers besser verstehen (vgl. BERNSTEIN 1959, S. 70). Damit können höhere Aspirationen in der Schule als Folge eines guten Schüler-Lehrer-Verständnisses angesehen werden. SCHIEFELE sagt dazu: "Der Lehrer, der ja selbst eine differenzierte Sprache spricht, schätzt die Lernfähigkeit sprachlich gewandter Kinder höher ein als die der anderen" (SCHIEFELE 1971, S. 43).

Nun stellt sich die Frage: Wovon ist das Sprachniveau des Schülers abhängig? BERNSTEIN (1959) geht ausführlich darauf ein und kommt dabei zu dem Ergebnis, daß das Sprachniveau des Schülers von seiner sozialen Schicht entscheidend beeinflusst wird (BERNSTEIN, a.a.O., S. 56 ff). Ähnliche Ansichten vertreten COHEN und HODGES (1963), GANE (1962), HOGGART (1958), KLEIN (1965), KNUFFER (1953), MAYS (1959), OEVERMANN (1970), FELD (1965).

Einen engen korrelativen Zusammenhang zwischen Motivation und Aspiration stellen BERNSTEIN (1963), (1963a), RIM (1963), MINOR und NEEL (1958) fest.

Besonders deutlich zeigt sich dies auch in den Untersuchungen von CHILD und anderen (1958) über unterschiedliche Aspirationen bei städtischen und ländlichen Versuchspersonen. Sie kamen dabei zu dem Ergebnis, daß Stadtkinder höhere Aspirationen zeigen als Kinder vom Lande. Mit solch unterschiedlichen Aspirationen ist auch in Griechenland zu rechnen, wenn man bedenkt, daß die Verhältnisse in der Stadt und auf dem Land noch verschiedener sind.

Für die Erfassung der Aspirationen in der Schule habe ich fünfzehn Items entwickelt. Sie sind unter den folgenden Nummern im Fragebogen verzeichnet: 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 109 und 111.

Auch in dem nun folgenden Abschnitt, der sich mit der Variablen Bildungswünsche befaßt, wird die Bedeutung der Schulbildung der Mütter hervorgehoben werden.

1.5.5 Die Bildungswünsche

Für die Erfassung dieser Variable habe ich zehn Items konstruiert (Fragebogen-Nummern 115-125).¹⁾ Sie beziehen sich größtenteils auf den Besuch einer Hochschule nach dem Abitur. Für den 15jährigen Gymnasiasten in Griechenland entsteht ein besonderes Problem bei der Festlegung in der Fächerverbindung und der damit verbundenen Aufteilung in spezielle Klassen. Das setzt nämlich voraus, daß ein Schüler dieses Alters schon eine ziemlich klare Vorstellung von seinem späteren Hochschulstudium haben muß. Die Aktualität dieser Problematik hat der Untersuchung besonderen Ansporn gegeben.

Man darf annehmen, daß die Bildungswünsche stark vom Elternhaus mitbeeinflusst werden. Hierzu kommt ein Problem, das für deutsche Verhältnisse unbekannt ist. Wenn man bedenkt, daß nur wenige Studenten an griechischen Hochschulen über ein Stipendium verfügen - solche Stipendien werden nur an die qualifiziertesten bei der Aufnahmeprüfung²⁾ vergeben - dann ist zu erwarten, daß die

1) In diesem Falle war eine Mischung der Items wegen ihrer Eigenartigkeit nicht möglich.

2) Diese Aufnahme-Prüfung findet einmal jährlich statt und von ihr hängt die Zulassung zu einer Hochschule ab.

Hochschule ein Privileg der finanziell besser gestellten ist. Zugleich entsteht daraus aber auch der Ansporn ärmerer Studenten, sich durch bessere Ergebnisse ein Hochschulstipendium zu verschaffen.

Das Abitur ist notwendige Voraussetzung für diese Aufnahmeprüfung. Es werden dabei ganz bestimmte Schulleistungen vorausgesetzt. Diese wiederum sind abhängig vom Sprachniveau des Schülers, d. h., Kinder aus niedrigem soziokulturellen Milieu sind benachteiligt (vgl. Abschnitt "Aspirationen in der Schule" und die speziellen Untersuchungen über Sprache). Hier stellt sich die Aufgabe, diese Benachteiligung aufzuheben. ARNOLD (1970) schlägt eine stärkere außerschulische Förderung vor (vgl. ARNOLD 1970, S. 374).

In Anlehnung an die Ergebnisse von ARNOLD (1970) können bei Schülern von Müttern mit höherer Schulbildung größere Bildungswünsche als bei Schülern von Müttern mit einer niedrigen Schulbildung angenommen werden. Das gilt wohl auch für die griechischen Verhältnisse, da die Mütter sich neben ihrer Tätigkeit als Hausfrau vor allem mit der Erziehung der Kinder befassen (vgl. XOCHELLIS 1960, S. 100 ff).

Außer der Schulbildung der Mütter, die mit den Bildungswünschen in Zusammenhang stehen, kann auch die Motivation in der Schule bestimmend sein. Nach Ansicht von ARNOLD besteht zwischen Bildungswünschen und Motivation eine wechselseitige Abhängigkeit (vgl. ARNOLD 1970, S. 373).

Ein kurzer Rückblick wird zeigen, daß die Bildungswünsche sowohl mit der sozialen Schicht wie mit der Schulbildung der Mütter in einem korrelativen Zusammenhang stehen. Die soziale Schicht und die Schulbildung der Mütter gehören einer Gruppe von Variablen an, die als soziokulturelle Determinanten bezeichnet werden. Diese Determinanten werden im folgenden Kapitel untersucht.

2. Versuch einer theoretischen Integration von sozio- kulturellen Determinanten, die die Motivation in der Schule beeinflussen

BERNSTEIN vertritt die Meinung, daß das soziokulturelle Milieu (einschließlich der Schule) in der Lage ist, die Entwicklung des Kindes zu beeinflussen (vgl. BERNSTEIN 1959, S. 58). Eine erste Differenzierung dieser Ansicht über mögliche Einflüsse auf die Entwicklung des Schülers besagt, und damit ist auch die Motivation in der Schule gemeint, daß sich die soziokulturelle Umwelt nicht als ein homogenes Maß an Einfluß darstellen läßt. Vielmehr setzt sich ihr Gesamteinfluß aus verschiedenen Teil-Strömen einzelner konkreter Ausschnitte des soziokulturellen Milieus zusammen. So können sich z.B. Einwirkungen familiärer Variablen, der Erziehung bis zum Schulalter, der Schule, der sozialen Schicht, der Größe des Wohnortes und der Schulbildung der Eltern überlagern.

Den Einfluß der soziokulturellen Determinanten auf die Motivation haben folgende Untersuchungen erwiesen: CHILD et al. (1958), BRONFENBRENNER (1958), WINTERBOTTOM (1953), STRODTBECK (1958), ROSEN (1959), CRANDALL et al. (1960) MOSS und KAGAN (1961), MORROW und WILSON (1961), BRATBURN und NUTTALL (1963), NUTTALL (1964), KAGAN (1967), MEHTA (1967), (1969). Mit ihren Ergebnissen beschäftigen wir uns in den nächsten Abschnitten.

2.1 Der motivationale Einfluß familiärer Faktoren

Die Familie soll der Schule zur Seite stehen. Eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule wirkt sich fördernd auf den Schulerfolg des Kindes aus. Besonders

wichtig ist die Einstellung des Kindes zur Schule, die von zuhause mitbestimmt wird. Sie ist meistens von den Aussagen der Eltern über die Schule beeinflusst. Hinzu kommen aber noch andere familiäre Faktoren, die bei der Entstehung und Entwicklung der Motivation des Kindes eine wichtige Rolle spielen. Ich nenne hier nur einige Forschungsberichte, wie die von DUVALL (1946), DAVIS und HAVIGHURST (1946), WINTERBOTTOM (1953), MACCOBY und GIBBS (1954), THOMAE (1956), SEARS (1957), WHITE (1957), BRONFENBRENNER (1958), VEROFF et al. (1960), ROSEN (1961), BRATBURN (1963), WIEGERINK und WEIKART (1967).

Kernstück dieser Berichte ist der Erziehungsstil der Eltern. Wie wird das schulische Verhalten eines Kindes sein, das zum Fleißigsein ermahnt wird, während der Vater mit der Bierflasche vor dem Fernseher auch auf Bitten des Kindes hin zu keiner Mithilfe bei einer schwierigen Hausaufgabe bereit ist? (vgl. MAGER 1968, S. 82 ff).

Noch größere Bedeutung kommt aber der Rolle der Mutter zu. Wie schon gesagt, ist ihre Bedeutung in der griechischen Gesellschaft höher einzuschätzen. Sie ist vor allem Hausfrau und Erzieherin ihrer Kinder (vgl. XOCELLIS, a.a.O., S. 100). Die Mütter und ihre Bedeutung für die Erziehung zur Selbständigkeit wurden in der Untersuchung von WINTERBOTTOM (1953) berücksichtigt: Je früher diese Erziehung einsetzt, umso besser für die Kinder. Dabei ist das Maß der Anforderungen ausschlaggebend. So erwarten Mütter von hochmotivierten Kindern, daß 60% ihrer Anforderungen vom Siebenjährigen erfüllt werden. Andererseits geben sich die Mütter niedrigmotivierter Kinder desselben Alters mit 30% der Verwirklichung zufrieden (vgl. ÖRTER 1971, S. 156 ff).

Ebenso untersuchte WINTERBOTTOM (1953) die Bekräftigung in Form von Belohnung. Dabei wurde festgestellt, daß die Motivation der Schüler, die von ihren Müttern Be-

lohnung in Form körperlicher Zärtlichkeiten (Küsse, Umarmungen) erhielten, doppelt so hoch war, wie die Motivation anderer Kinder, bei denen diese Belohnungsart nicht gegeben war. (vgl. ÖRTER 1971, S. 157).

MORPOW und WILSON (1961) gingen etwas weiter und prüften die Erziehungspraktiken von Eltern hoch- und niedrigmotivierter Schüler. Sie fanden bei Eltern hochmotivierter Schüler mehr Umgänglichkeit, Anerkennung, Vertrauen und Zärtlichkeit. Es wurde kein Druck auf diese Kinder ausgeübt. STRODTBECK's (1958) Untersuchung an amerikanischen Familien, sowie die von BRADBURN und NUTTALL (1963) an Bostoner Negerfamilien mit autoritärem Erziehungsstil, ergaben, daß die Motivation der Kinder durch autoritäre Erziehung gemindert wird. Ein "demokratisches" Familienklima mit Wärme und persönlicher Selbstbestimmung ist dagegen günstig für die gesunde Entfaltung der Motivation des Kindes (MUMMERY 1954).

Bisher wurde die Stellung und Bedeutung des Vaters, für sich allein genommen, nicht genügend berücksichtigt. Die Ergebnisse von ROSEN et al. (1959) zeigen, daß Väter die Motivation ihrer Kinder dann am stärksten fördern, wenn sie sich, im Unterschied zu den Müttern, von einem belohnenden oder strafenden Eingreifen fernhalten, dabei aber die Bemühungen der Kinder mit Wärme und Zuneigung betrachten. Aus dieser Sicht wäre der autoritäre Charakter des griechischen Familienvaters (vgl. XOCELLIS, a.a.O., S. 179) für die Motivation seiner Kinder nicht gerade fördernd zu nennen.

Die Untersuchungen VEROFF's et al. (1960) und MISCHEL's (1961) bei amerikanischen und THOMAE's (1956) bei deutschen Familien bestätigten, daß das Fehlen eines Elternteils (durch Tod oder Scheidung) die Motivation des Kindes ungünstig beeinflußt. Dabei wirkt sich der Verlust stärker aus, wenn das Kind zu diesem Zeitpunkt jünger als 16 Jahre ist. Der Verlust der Mutter wiegt schwerer als der des Vaters.

Aufschlußreich sind die Untersuchungen von relativ vaterlosen Sbukulturen. Sie sind gekennzeichnet durch verschiedene Formen von Polygynie, oder, im Falle der unverheirateten Mutter, durch zeitliches Auftauchen des "Vaters". In diesen Fällen ist mit einem niedrig motivierten Nachwuchs zu rechnen (NUTTALL 1964, MISCHEL 1961).

Daß auch die Größe der Familie die Sozialisationsbedingungen beeinflussen kann, ist leicht einzusehen: Je mehr Kinder in einer Familie, desto geringer die Möglichkeiten der Eltern, sich mit dem einzelnen Kind zu beschäftigen. Meistens wird in einer großen Familie mehr Unterordnung, Rollendifferenzierung und Konformität verlangt. Die kleineren Familien fordern dagegen mehr Eigenständigkeit und Konkurrenz.

Man darf hierbei jedoch nicht die Wechselwirkung mit der Schichtzugehörigkeit übersehen, weil die Familiengröße meist mit steigender sozialer Schicht abnimmt. So fand ROSEN (1961) bei der Untersuchung von Gruppen verschiedener sozialer Schichten, daß die Stärke der Motivation seiner Versuchspersonen mit wachsender Familiengröße abnahm, wenn die Gruppe ethnisch heterogen war. Bei ethnisch homogenen Gruppen zeigte sich diese Abnahme der Motivationsstärke nur bei Familien aus den obersten und untersten sozialen Schichten, wenn diese aus fünf und mehr Kindernbestanden.

2.2. Der motivationale Einfluß der Erziehung bis zum Schuleintritt

Mit dem Spielzeug des Kindes in diesem Alter beschäftigte sich die Untersuchung von GETZELS und JACKSON (1962). Sie stellten fest, daß Kinder, die in einer freien Atmosphäre mit ihrem Spielzeug umgehen können, eine höhere Motivation zeigen als Kinder, deren Eltern auf das

kindliche Spiel zumeist autoritär reagieren.

Auf die Bedeutung der Diskrepanz für die Motivierung weisen die Untersuchungen von PIAGET (1936) und BERLYNE (1960) hin. Ihr Diskrepanz-Modell dient als Erklärung für die ununterbrochene Transaktion des Kleinkindes mit seiner näheren Umwelt. Diskrepanzerleben ist der wichtigste Faktor der kognitiven und motorischen Entwicklung. Mittlere Abweichungen vom Gewohnten wirken positiv und haben einen motivierenden Effekt. Dagegen werden größere Abweichungen des augenblicklichen Erlebens vom Gewohnten als unangenehm empfunden. Es kann zur Abwendung, zu Furcht oder Schrecken führen. Eine ausführliche Besprechung dieser Beobachtungen gibt KAGAN (1967).

Auch die Wohnungseinrichtung ist von Bedeutung. Wohnräume, die mit wertvollen Dingen überfüllt sind oder zu wenig Bewegungsfreiheit bieten, überlassen dem Kind zu wenig Spielraum, und hemmen dadurch vor allem die Entwicklung der Motivation. In jedem Falle wäre ein eigenes Kinderzimmer die beste Lösung (GETZELS und JACKSON 1962) für Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren.

Bisher wurde von einer vollständigen Familie ausgegangen. Der Tod eines Elternteils und besonders der Mutter wirkt sich negativ auf die gesamte Entwicklung des Kindes aus (SPITZ 1957).

Von Bedeutung ist für ein Kind des Vorschulalters der Besuch des Kindergartens. Es lernt hier, die Entfernung von der Mutter zu ertragen und Gleichaltrige als Spielkameraden anzunehmen. Rollenspiel, Achtung des anderen, Über- und Unterordnung mit ihren jeweiligen Wechseln werden hier eingeübt. Auftauchende Konflikte müssen gelöst werden und der Außenseiter in seinem Recht anerkannt werden (vgl. ROTH 1971, S. 317 ff).

Aus der Beanspruchung seiner kognitiven Tätigkeiten und den Erfordernissen der sozialen Beziehungen im Kindergarten, erwachsen dem Kind vielfältige Anregungen, die für

die Entwicklung seiner Motivation unumgänglich sind (vgl. ROTH 1971, S. 318 ff).

2.2 Der motivationale Einfluß der Schule

Der Schüler wird in Bezug auf die Motivation in der Schule von Lehrern, Eltern, Verwandten, Kameraden, Massenmedien und Gegenständen, mit denen er in Berührung kommt, beeinflußt (vgl. MAGER 1968, S. 83). Eine Berücksichtigung aller genannten Faktoren würde den Umfang dieser Arbeit sprengen. Deswegen beschränken wir uns auf den Bereich des Unterrichts. Hier kommt dem Lehrer eine wichtige Rolle zu.

2.3.1 Die Bedeutung des Lehrers

Es ist bekannt, daß die Motivationslehre keine Sammlung von billigen Rezepten ist, mit denen man den Schüler manipulieren kann. In der Motivationslehre findet man daher auch keine Anweisung dafür, wie am besten in die Persönlichkeit des Schülers "einzubrechen" sei. Ganz im Gegenteil. Sie sieht ihre Aufgaben darin, Einsichten bereitzustellen, die dem Lehrer die Möglichkeit geben, den Stoff in der Eigengesetzlichkeit seiner Gegenstandsordnung und den Schüler in seiner personalen Eigenständigkeit gegeneinander zu führen (SCHIEFELE 1963, S. 138).

Nun taucht die Frage auf, wie der Lehrer das obengesetzte Ziel erreichen kann. MAGER gibt einige Hinweise, die dem Lehrer eine Hilfe bieten können. Der erste Kontakt des Schülers mit dem Unterrichtsgegenstand wird durch den Lehrer vermittelt. Der rechte Ton seiner Stimme und sein angepaßter Wortschatz sind Voraussetzungen für das Verständnis zwischen Lehrer und Schüler. Nach diesem Kontakt ist es besser, wenn der Schüler orientiert wird, "wohin

der Unterricht laufen soll" (MAGER 1971, S. 106). Bei den Lernzielen kommt es vor allem darauf an, daß sie für den Schüler interessant und auch erreichbar sind. CRONBACH sagt hierzu: "Jede Aktivität, die wir bei den Kindern zur Entfaltung gebracht haben, sollte in ein Ziel einmünden, das dem Schüler erstrebenswert vor Augen steht und das er zu erreichen wünscht" (zitiert bei ROTH 1955, S. 235).

Hat der Schüler die Anregung des Lehrers erhalten, und beantwortet er sie mit spontanen Fragen, sollte der Lehrer ihn auch dazu ermutigen, auf eine Diskussion einzugehen. In dieser Phase des Unterrichts werden die Schüler meistens Interesse zeigen. Zum größten Teil hängt es dabei vom Verhalten des Lehrers ab, wie sich dieses Interesse entfalten wird. Das günstigste Klima für eine rege Diskussion bietet weder der autoritäre, noch der laissez-faire stil des Lehrers, sondern der demokratische (vgl. ROTH 1958, S. 235 ff).

Ein demokratischer Lehrerstil trägt sehr viel zur Motivierung des Kindes in der Schule bei. Bei alledem kommen wir in der Schule nicht ohne Lob und Tadel in ihren verschiedenen Formen aus. "Lob und Tadel sind soziale Bestätigungen und Nichtbestätigungen des Fleißes und Erfolgs bzw. Mißerfolgs", wie ROTH (1958, S. 240) sagt.

Man weiß, daß das Erlebnis des Erfolgs oder Mißerfolgs eine starke Rückwirkung auf die Motivation des Kindes hat. Dennoch wird man nicht ohne eine zusätzliche "Verstärkung" dieses Erlebnisses durch die mitmenschliche Teilnahme auskommen. Sehr oft merkt der Schüler erst aus der Zustimmung oder Ablehnung des Lehrers, ob er etwas Richtiges oder Falsches getan hat. Nur sollte man als Lehrer auch beim Loben die Sachlichkeit nicht vergessen. In den Untersuchungen von HUMPHREY (zitiert bei ROTH 1958, S. 240) wurde bestätigt, daß der gelegentliche Tadel, gemischt mit Lob, wirksamer ist.

Ein weiteres Hindernis für die Motivation der Kinder in

der Schule ist die Fülle der Hausaufgaben. Viel Schreiberei ist für die Kinder eine Last. Jedenfalls sollte man seine Schüler nicht auf die Ergebnisse warten lassen.

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich als wichtigste Aufgabe des Lehrers, den Schüler unter Wahrung seiner Persönlichkeit in die "Nähe" des "transformierten" Unterrichtsgegenstandes zu führen. Diese Nähe wird von SCHIEFELE (1963) als "Gegenstandstransformation" und "intentionale Spannung" bezeichnet (vgl. SCHIEFELE 1963, S. 139).

2.3.2 Auswahl und Darbietung des Unterrichtsgegenstandes

Sachverhalte, die als Unterrichtsgegenstand ausgewählt werden, sollen nicht kompliziert und umfangreich sein. Bei der Auswahl dieser Sachverhalte soll der Lehrer gern die Kenntnisse und Vorschläge seiner Schüler in Anspruch nehmen. Er wird immer wieder feststellen, wie viele "kleine Spezialisten" (SCHIEFELE 1963, S. 140) er in seiner Klasse hat. Diese "Spezialisten" können sich, angespornt von ihrem Lehrer, stundenlang mit ihrem Lieblingsfach auseinandersetzen und dabei ihre Klasse mit interessanten Kenntnissen überraschen (vgl. SCHIEFELE 1963, a.a.O.).

Nach der Auswahl des Unterrichtsstoffes stellt sich die Frage, wie der Unterrichtsgegenstand geboten werden kann. MAGER betont die Beachtung der "Annäherungsreaktionen" des Schülers. Als Annäherungsreaktionen bezeichnet er "eine Handlungsweise, die eine Bewegung in Richtung auf ein Objekt (einen Gegenstand, eine Tätigkeit oder eine Situation) anzeigt, über dessen Tendenz" man "etwas aussagen möchte" (vgl. MAGER 1971, S. 33).

Das Lehrmaterial und die technischen Medien bieten dem geschickten Lehrer Gelegenheit, über das Interesse Annäherungsreaktionen auszulösen. Diese können dazu rege Diskussionen über den Unterrichtsstoff "in Gang bringen" und damit den "Einstieg", d. h., den Zugang zum Unterrichtsgegenstand ermöglichen. (SCHIEFELE 1963, S. 140).

SCHIEFELE sieht eine Möglichkeit des "Einstiegs", indem der Lehrer "Staunen und Stutzen" erweckt. Wenn seine Schüler z.B. während eines Films über die Wüste plötzlich die Oase entdecken, wird es bei ihnen zu einem Erlebniszustand kommen, den wir als gespannt oder erregt bezeichnen können. (vgl. SCHIEFELE 1963, S. 142 ff) Seine Schüler erspüren die "Qualitäten des Wunderbaren und Verwunderlichen, des Unerwarteten, Erstaunlichen" (SCHIEFELE 1963, S. 142).

Dabei ist das Alter des Schülers zu beachten. Jedes Alter und jedes Entwicklungsstadium benötigt eine andere Unterrichtsmethode, die der Einstellung des Kindes entspricht. Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und der Unterrichtsforschung könnten dem Lehrer eine große Hilfe sein.

2.4 Der motivationale Einfluß der sozialen Schicht

Es wurde festgestellt, daß der sprachgewandte Schüler ein besseres Verhältnis zu seinem Lehrer hat (vgl. BERNSTEIN 1958, S. 70 ff) und damit häufig verbunden eine höhere Motivation in der Schule. SCHIEFELE sagt dazu: "Der Lehrer, der ja selbst eine differenzierte Sprache spricht, schätzt die Lernfähigkeit sprachlich gewandter Kinder höher ein als die der anderen" (SCHIEFELE 1971, S. 43).

Nun zu unserer eigentlichen Frage: Wovon ist das Sprachniveau des Kindes abhängig? Dies hat BERNSTEIN in seinem Aufsatz "Soziokulturelle Determinanten des Lernens" (1959) unter anderem behandelt. Er kam dabei zu dem Ergebnis, daß das Sprachniveau von der sozialen Schicht des Schülers entscheidend beeinflusst wird (vgl. BERNSTEIN, a.a.O., S. 56 ff). Ähnliches findet man bei COHEN und HODGES (1963), GALE (1962), HOGGART (1960), KATZ (1964).

KNUPTER (1953), MAYS (1959), OEVERMANN (1970), MILLER, W.B. (1958), MILLER, S.M. und RIESSMANN (1961), KERR (1958), RUBENFELD (1965), SPINLEY (1953), YONG und WILLMOTT (1957).

Mit dem Zusammenhang zwischen Motivation und der schichtbezogenen Erziehungspraxis der Eltern beschäftigt sich BRONFENBRENNER (1958). Unterschicht-Väter sind zum großen Teil Bauern, Handwerker, Gewerbetreibende und Arbeiter. Sie haben häufig wenige Informationen und kein allzu großes Interesse an der Schule. Ihre Kinder erhalten von der Familie keine Hilfe bei ihren Hausaufgaben und nur geringeren Ansporn für ihre Motivierung in der Schule.

Kurz läßt sich sagen, daß die Motivation in der Schule von der sozialen Schicht beeinflusst wird. Dabei ist die schulische Motivation am höchsten bei Oberschichtschülern, bei Schülern der Mittelschicht höher als bei solchen der Unterschicht (vgl. DOWVAN und ADELSON (1958), GUERIN (1958), LITTIG und YERAKARIS (1963), MORGAN (1964) und STELLY (1972).

2.5 Der motivationale Einfluß der beruflichen Stellung des Vaters

Es soll zuallererst erklärt werden, wie diese berufliche Stellung des Vaters zu erfassen ist. Eine passende Operationalisierung findet sich bei MILLER und SWANSON (1958). Sie ordnen die Berufe nach dem Merkmal "unternehmerisch" und "bürokratisch". Die als "unternehmerisch" bezeichneten Berufe erfassen zumeist Selbständige und die "bürokratischen" Angestellte (Unselbständige).

VONTOREL fand in seiner Untersuchung (1970) heraus, daß die Söhne von leitenden Angestellten, höhere Motivation haben als Söhne von kleinen Selbständigen (Handwerker,

Gewerbetreibende). Es wird von Interesse sein, festzustellen, inwieweit diese Untersuchungsergebnisse sich auch in Griechenland auffinden lassen.

2.6 Der motivationale Einfluß der Schulbildung¹⁾ der Eltern

DAVIS (zitiert bei BERNSTEIN 1958, S. 56) ist der Ansicht, daß "die sozialen Antriebe und Ziele des Kindes, seine symbolische Welt und deren Wertungen hauptsächlich aus der engen Kultur ... ausgewählt werden...". In der deutschen und angelsächsischen Literatur findet man weiter ausgeführt, daß die "enge Kultur" zum großen Teil von der Schulbildung der Eltern abhängig ist (vgl. Klein (1965), RUBENFELD (1965), COHEN und HODGES (1963), GANS (1962), MILLER, S. M. und RIESSMANN (1961), MAYS (1959), MILLER, W. B. (1958), MACKENSEN et al. (1959), KERR (1958), YOUNG und WILLMOTT (1957), WALD (1966)).

Um diesen Zusammenhang in der griechischen Wirklichkeit zu untersuchen, beschränken wir uns auf die Bedeutung der Familie für die Erziehung des Kindes. Wir dürfen sogar noch weiter einschränkend sagen, daß "die griechische Frau ... sich uneingeschränkt der Erziehung ihrer Kinder widmen" kann (XOCHELLIS, a.a., S. 100); denn aus der wirtschaftlichen Lage des Landes ergibt sich, daß der Mann für den Familienunterhalt aufkommen muß.

Es ist daher zu erwarten, und die Ergebnisse von KAGAN und MOSS (1962, S. 153) bestätigen es auch, daß Schüler von Müttern mit "höherer Schulbildung" in der Schule stärker motiviert sind als solche von Müttern mit "niedriger Schulbildung".

1) In der Untersuchung wurden die Begriffe höhere und niedrige Schulbildung mit der folgenden Bedeutung verwendet: Mit "höherer Schulbildung" wird der Besuch ab der dritten Klasse des Gymnasiums in Griechenland, die Erlangung des Abiturs oder der Abschluß eines Hochschulstudiums bezeichnet. Mit "niedriger Schulbildung" ist gemeint, daß man die Volksschule nicht abgeschlossen hat, oder, daß man bis zur dritten Klasse des Gymnasiums...

2.7 Der motivationale Einfluß der Größe des Wohnorts und des dadurch bedingten Milieus

"Kinder erwerben je nach der Subkultur, der sie angehören, verschiedene Sprachformen; eine ausgearbeitete differenzierte und eine eingeengte, in mancher Hinsicht starre. Das geschieht nicht, weil die Kinder unterschiedlich intelligent sind oder weil das Sprachniveau durch Vererbung festgelegt ist", sagt SCHIEFELE (1971, S. 43).

In dieser Untersuchung möchten wir uns mit der städtischen und ländlichen Bevölkerung befassen, wie sie sich je nach der Größe des Wohnortes ergibt.¹⁾ Außer den Unterschieden des Sprachniveaus, die zwischen Stadt- und Landkindern in Griechenland größer als in Deutschland und den übrigen Industrieländern sind, belasten die griechischen Land-Gymnasiasten noch einige andere Schwierigkeiten. Die Land-Gymnasiasten kommen oft von Zwergschulen (einklassigen Volksschulen) und im Vergleich mit Stadt-Gymnasiasten sind sie mit ihren Kenntnissen zurück.

Die Land-Gymnasien befinden sich in größeren Orten, daher müssen die Schüler aus kleineren Ortschaften oft einen weiten Schulweg zurücklegen, wenn sie das Gymnasium besuchen wollen. Die Verkehrsverbindungen sind zudem schlecht. Eine Möglichkeit besteht auch darin, sich ein Zimmer im Ort des Gymnasiums zu mieten; das kostet Geld und außerdem dürfte es für einen Zwölfjährigen²⁾ nicht so einfach sein, sich selbst zu verpflegen und auch ohne elterlichen Beistand im Studium voranzukommen. Auch macht es diesen Gymnasiasten nicht wenig Schwierigkeiten, sich den neuen Verhältnissen anzupassen (vgl. ZIMMER 1955, S. 214 ff). Dazu kommt, daß die Lehrstellen in den Gymnasien auf dem Lande meistens von Junglehrern besetzt sind, die nach dem Studium ohne

¹⁾ Als ländliche Bevölkerung werden die Gemeinden bis zu 2.000 Einwohnern und als städtische die Gemeinden über 20.000 Einwohnern bezeichnet.

²⁾ Nach der sechsten Klasse der Volksschule, also mit zwölf Jahren, wechselt ein griechischer Schüler auf das Gymnasium über.

eine Referendarzeit eingesetzt werden. Die Gymnasien sind zudem oft überfüllt und die Schüler gehen je drei Tage vormittags und dreimal nachmittags in die Schule. Die Lehrmittel sind hier geringer als in den Gymnasien in den Städten.

Wenn wir kurz die Schwierigkeiten zusammenfassen, die den Gymnasiasten vom Lande bedrängen, seine sprachliche Benachteiligung, das Problem des Alleinseins und der Anpassung an eine fremde Umgebung, unerfahrene Lehrer, fehlende Lehrräume und Lehrmittel, dann stellt sich die Frage: Was verbleibt einem solchen Schüler noch an Motivierung in der Schule? (vgl. BARRY et al. 1959, S. 52 ff).

Es folgt nun der experimentelle Teil. Darin wird die Fragestellung spezifiziert und die vom theoretischen Teil abgeleitenden Hypothesen durch verschiedene statistische Verfahren (T-Tests, U-Tests, Varianzanalysen, Regressionsanalysen und multiplen Regressionsanalysen sowie die kanonische Korrelationsanalyse) überprüft.

3. Spezifizierung der Frage- stellung und Durchführung der Untersuchung

3.1. Hypothesen

Diese Vorannahmen lassen sich aus dem theoretischen Teil in Hypothesenform (H) wie folgt beschreiben:

- H₁: Schüler von Müttern mit höherer Schulbildung sind in der Schule stärker motiviert als Schüler von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₂: Schüler von Müttern geringerer Schulbildung haben größere hemmende Angst in der Schule als solche von Müttern höherer Schulbildung.
- H₃: Schüler von Müttern mit höherer Schulbildung haben stärkere fördernde Angst in der Schule als Schüler von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₄: Die soziale Desirabilität ist größer bei Schülern von Müttern mit höherer Schulbildung als bei Schülern von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₅: Die Interdependenz in der Schule ist größer bei Schülern von Müttern mit höherer Schulbildung als bei solchen von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₆: Die Bildungswünsche sind höher bei Schülern von Müttern mit höherer Schulbildung als bei solchen von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₇: Die Aspirationen in der Schule sind größer bei Schülern von Müttern mit höherer Schulbildung als bei Schülern von Müttern mit geringerer Schulbildung.
- H₈: Die Motivation in der Schule ist bei Oberschichtschülern am höchsten, bei Schülern der Mittelschicht höher als bei der Unterschicht.

H₉: Die Motivation in der Schule ist höher bei Schülern, deren Väter beruflich unselbständig sind, als bei solchen, deren Väter beruflich selbständig sind.

H₁₀: Schüler aus der städtischen Bevölkerung entwickeln eine stärkere Motivation in der Schule als solche der ländlichen Bevölkerung.

Zur Überprüfung der Hypothesen bediene ich mich einer Methode, die POPPER (1969, S. 14-17) empfiehlt. Die Annahmen werden zunächst als Null-Hypothesen formuliert. Als Beispiel die Hypothese 10:

Null-Hypothese 10:

Bei der Motivation in der Schule bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Schülern, die in der Stadt, und Schülern, die auf dem Lande leben.

3.2 Methodisches Verfahren

Im Sommer 1969 begann ich mit den theoretischen Vorarbeiten zur Untersuchung; darüber wurde in den Kapiteln 1 und 2 berichtet. Nach diesen theoretischen Vorarbeiten tauchte die heikle Frage auf, wie Motivation in der Schule zu erfassen wäre. Monatelang suchte ich nach Fragebögen, die eine Orientierung für den Aufbau eines Instruments geben könnten.

Die Schwierigkeiten waren sehr groß, denn, wie schon THOMAE sagt, "sei es unmöglich anzugeben, welche Vorgänge innerhalb ... der Persönlichkeit nicht zur Motivation gehören ..." (THOMAE 1965, S. 17). Wenn über die theoretische Lage dieses Gebietes ähnliches gesagt wird, dann ist es logisch, daß der Entwurf eines Instruments in diesem Forschungsbereich sehr schwierig ist. Aus diesen Gründen wurde nach Besprechungen mit meinem Betreuer sowie mit Experten der Motivationsforschung das Meßinstrument von HERMANS (1969) übernommen. Es wird

PMT-K genannt.

Bei der Übersetzung ins Griechische halfen mir drei mit dieser Problematik vertraute Landsleute. Letzte Korrekturen der sprachlichen Form wurden von einem Gymnasiallehrer vorgenommen, der jahrelang griechische Schüler in ihrer Muttersprache unterrichtet hat. Solchen Schülern (15-jährige) wurde nun der vorläufige Fragebogen vorgelegt, um die Items auf ihren Sprachgebrauch abzustimmen.

Da ich mit der Technik des Fragebogens vertraut werden wollte und die theoretischen Überlegungen zur Erfassung der drei Variablen Bildungswünsche, Aspirationen in der Schule und Interdependenz führten, benötigte ich dementsprechend drei kleinere Fragebögen. Bei der Erfassung der Bildungswünsche orientierte ich mich an der Operationalisierung von VONTOBEL (1970, Anhang III).

Bei den zuvor erwähnten Variablen ging ich nach folgendem Schema vor: Die statements erhielt ich durch ein stufenweises Ausleseverfahren aus mehreren Items, die sich aus Diskussionen mit Gymnasiasten ergaben. Im nächsten Treffen mit diesen Schülern bat ich, unklare Items am Rande zu vermerken, und Vorschläge für eine bessere Formulierung zu machen. Danach wurde eine Itemanalyse mit 120 Gymnasiasten am Instrument von HERMANS und bei meinen drei Operationalisierungen durchgeführt, um die im Anhang gegebene Fassung mit insgesamt 136 Items zu erreichen (EDWARDS 1957, S. 152 ff). Über die Items, die für jede Variable verwendet wurden, ist im theoretischen Teil berichtet.

Es soll erwähnt werden, daß beim Aufbau und der äußeren Gestaltung des Instruments darauf geachtet wurde, den Schülern nicht von Anfang an die Problemstellung ersichtlich zu machen. Durch eine Mischung der statements wollte ich Reaktionseinstellungen der Schüler vermeiden. Diese Reaktionseinstellung ist besonders häufig bei der Art von Items, die mit "stimmt" und "stimmt nicht" beantwortet werden sollen; es zeigt sich hierbei die

Tendenz, die positiven Alternativantworten anzukreuzen.

3.3 Benützte Frageformen

Bevor man mit der Erstellung eines Fragebogens anfängt, sollte nicht nur feststehen, welche Variablen man untersuchen will, sondern auch die Form der Fragen, mit denen diese Variablen erfaßt werden sollen.

In der empirisch-pädagogischen Forschung unterscheidet man verschiedene Arten von Fragen, von denen ich hier nur die wichtigsten nenne (vgl. ATTESLANDER 1969, S. 90 ff): Die o f f e n e F r a g e hat keine festen Kategorien von Antworten. Der Proband kann die Antwort frei formulieren. Später werden diese Antworten nach Gruppen geordnet und ausgewertet.

In der nächsten Art von Fragen, den g e s c h l o s s e n e F r a g e n, erhält der Proband alle relevanten Antworten, nach Kategorien geordnet. Seine Aufgabe ist es, aus diesen möglichen Antworten eine auszuwählen. In meiner Untersuchung sind folgende Frageformen zu finden:

- a) Fragen der "stimmt" - "stimmt nicht" Form;
z.B.

Auf Hilfe in der Schule bin ich oft angewiesen

- | | |
|----------------|--------|
| - stimmt | (....) |
| - stimmt nicht | (....) |

- b) Skala-Fragen, z.B.

Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben,

- | | |
|--|--------|
| - leide ich sehr oft
unter schwitzenden
Händen | (....) |
| - leide ich oft unter
schwitzenden Händen | (....) |
| - leide ich nicht unter
schwitzenden Händen | (....) |

Viele Autoren bezeichnen die einzelnen "Skala-Fragen" schlicht als "Skala"; ich benütze die einzelne "Skala-Frage", oder "Item", oder einige "Items" zusammen als "Skala".

Ich verwende geschlossene Fragen, weil diese für die Auswertung der statistischen Daten erhebliche Vorteile bieten. Man erhält Mittelwerte, Streuungen und Korrelationen, und es lassen sich damit auch die Rechenoperationen ausführen, die zur Beantwortung einer Fragestellung benötigt werden.

Eine große Zahl meiner Skala-Fragen ist von dem von THURSTONE (zitiert bei EDWARDS 1957, S. 162 ff) entwickelten Fragentyp. Aus folgendem Grund entschied ich mich für eine Abstufung in zwei oder drei Antwortmöglichkeiten: Die wenigsten Schüler in Griechenland dürften wohl jemals einen Fragebogen ausgefüllt haben, da die empirische Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften noch in den Anfängen steckt. Gibt man nun den Befragten fünf oder sechs Antwortmöglichkeiten, darunter auch die Möglichkeit des "unentschieden", ist zu erwarten, daß sie in Schwierigkeiten geraten und die meisten den Ausweg der Antwortmöglichkeit "unentschieden" nehmen.

Eine weitere Unterteilung der von mir verwendeten Fragen ist die nach inhaltlichen Gesichtspunkten, in:

a) Faktenfragen,

z.B. "Aus wie vielen Personen besteht deine Familie?"

b) Einstellungsisems,

z.B. "Zur Schule gehe ich

- gern (....)

- nicht gern" (....)

Die Unterteilung in Einstellungsisems ist ähnlich dem "Schätzurteil". Diese Unterscheidung ist nicht leicht (TENT 1970, S. 862). Für GOOD (1959, S. 349) sind Einstellungsskalen und Schätzskalen sogar identisch. Aus informativen Gründen soll noch erwähnt werden, daß

"Schätzurteil" die Beurteilung von Personen meint. Dagegen bezeichnet das "Einstellungssitem" die Einschätzung der eigenen Haltung oder Meinung gegenüber einem anderen Menschen oder Objekt, und zwar findet diese Einschätzung in einer standardisierten Form statt.

Einige Einstellungssitems, die für die Operationalisierung der geprüften Variable "Bildungswünsche" verwendet wurden, haben eine eigene Gewichtung erhalten. Darauf soll hier eigens eingegangen werden. Die Gewichtung eines jeden Items und der Auswahlmöglichkeiten ergab sich aus der Zusammenarbeit mit einigen Kollegen.

Im folgenden die zehn Items mit ihren Gewichtungen (die Gewichtung steht hier neben der Klammer der jeweiligen Auswahlmöglichkeit):

115. Ein Polytechnikum⁺ absolvieren,

- | | |
|---------------------------|----------|
| - würde ich GERNE tun | (....) 4 |
| - würde ich EVENTUELL tun | (....) 2 |
| - würde ich NICHT tun | (....) 0 |

116. Eine Pädagogische Hochschule besuchen,

- | | |
|---------------------------|----------|
| - würde ich GERNE tun | (....) 6 |
| - würde ich EVENTUELL tun | (....) 2 |
| - würde ich NICHT tun | (....) 0 |

117. Eine Hochschule für das Bahn- und Postwesen⁺ absolvieren,

- | | |
|---------------------------|----------|
| - würde ich GERNE tun | (....) 6 |
| - würde ich EVENTUELL tun | (....) 2 |
| - würde ich NICHT tun | (....) 0 |

118. An der Universität studieren,

- | | |
|---------------------------|----------|
| - würde ich GERNE tun | (...) 8 |
| - würde ich EVENTUELL tun | (....) 3 |
| - würde ich NICHT tun | (....) 0 |

119. Mich künstlerisch ausbilden (Musikschule,
Ballettschule usw.),
- würde ich GERNE tun (....) 2
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 1
 - würde ich NICHT tun (....) 0
120. Fernkurse auf einem Gebiet nehmen,
- würde ich GERNE tun (....) 1
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 0
 - würde ich NICHT tun (....) 0
121. An der Handelshochschule studieren,
- würde ich GERNE tun (....) 8
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 3
 - würde ich NICHT tun (....) 0
122. Die Wirtschafts-Fachschule⁺ absolvieren,
- würde ich GERNE tun (....) 6
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 1
 - würde ich NICHT tun (....) 0
123. Sprachkurse nehmen,
- würde ich GERNE tun (....) 1
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 0
 - würde ich NICHT tun (....) 0
124. An der Technischen Hochschule studieren,
- würde ich GERNE tun (....) 8
 - würde ich EVENTUELL tun (....) 3
 - würde ich NICHT tun (....) 0

+ Das Polytechnikum, die Hochschulen für Bahn- und Postwesen und die Wirtschafts-Fachschule dürfen nur von Abiturienten besucht werden.

3.4 Die Stichprobenauswahl

Meine Untersuchung, durchgeführt an Gymnasien Attikas und Westmazedoniens (Griechenland), erfaßt 502 Schüler, von denen 464 die Fragebögen vollständig ausgefüllt haben.

Die beiden Gebiete wurden bewußt ausgewählt, um die für meine Untersuchung nötigen Unterschiede zwischen Stadt und Land und den damit gegebenen sozialen Schichten zu erfassen. Innerhalb dieser geographischen Begrenzung handelt es sich um eine Zufallsauswahl; die Stichprobe erhebt jedoch nicht den Anspruch auf Repräsentativität.

Weiterhin beschränkte ich meine Untersuchung auf 15-jährige Jungen, Gymnasiasten der 4. Klasse in Griechenland. Diese Einschränkung wurde aus Homogenitätsgründen gemacht. Hierzu noch einige kurze Erläuterungen:

Die Homogenität einer Stichprobe gilt als wichtige Voraussetzung für korrelationsstatistische Untersuchungen. Wenn man die Produktmomentkorrelation zwischen zwei Variablen über inhomogene Stichproben errechnet, "so überschätzt der Korrelationskoeffizient im allgemeinen die Beziehung, wie sie innerhalb homogener Gruppen sich darstellen würde ... Heterogenität besteht in einer Stichprobe im allgemeinen dann, wenn Personen beider Geschlechter, verschiedenen Alters ... zusammengefaßt werden" (GAENSSLEN 1971, S. 10).

3.5 Durchführung der Untersuchung

Die Befragung fand in der Zeit vom 18. Februar bis 15. April 1972 statt. Es war dies der günstigste Zeitraum, da die Vorbereitungen für den qualifizierten Jahresabschluß nicht gestört werden sollten.

Die Untersuchungen wurden vormittags, in der Zeit von 8.00 bis 12.00 Uhr durchgeführt, in der Annahme, dabei mit stärkerer Aufmerksamkeit seitens der Schüler rechnen zu können. Hinzu kam noch, daß in diesem Zeitraum die "schwierigsten" Fächer unterrichtet wurden, so daß die meisten Schüler froh waren, statt dessen beim freiwilligen Ausfüllen der Fragebögen mitmachen zu können.¹⁾

Die Schüler erhielten zunächst einmal folgende (mündliche) Einführung:

"Wie Ihr²⁾ wißt, wird in letzter Zeit ziemlich viel über Jugend und Schule geredet und geschrieben. Alle möglichen Leute werden nach ihrer Meinung gefragt, doch um die Meinung der Schüler hat man sich bis jetzt noch recht wenig gekümmert.

Inzwischen ist es einigen Erziehungswissenschaftlern allerdings klar geworden, daß man die Ansichten und Meinungen der Schüler besser kennenlernen muß, wenn man etwas für die Jugend tun und unser Schulwesen etwas verbessern will.

Die Befragung ist völlig anonym. Ihr könnt also ganz frei und offen eure Meinung sagen. Die Ergebnisse werden auf Lochkarten übertragen und in einem Computer ausgewertet.

Beim Ausfüllen der Fragebögen möchte ich Euch vor allem um drei Dinge bitten:

- 1) Bitte füllt den Fragebogen vollständig und gewissenhaft aus. Es sind keinerlei Fangfragen eingebaut, weil ich mich auf eure Ehrlichkeit verlasse.

-
- 1) Ein Zeichen mangelnder Motivierung dieser Schüler für die "schwierigsten" Fächer (die Bezeichnung "schwierig" stammt von einem Schüler).
 - 2) In Griechenland wird zwischen Lehrer und Schüler (dieses Alters) die Du-Form benutzt, ein Zeichen der Amtsautorität des Lehrers.

- 2) Bitte arbeitet schnell. Ihr braucht Euch nicht jede Frage genau zu überlegen, sondern sollt Euch ruhig auf Euer Gefühl verlassen, um die richtige Antwort zu geben.
- 3) Ich bitte Euch, auch untereinander die Anonymität zu wahren, und nicht auf den Fragebogen Eures Nachbarn zu schauen.

Wenn Ihr noch allgemeine Fragen habt, bitte stellt sie jetzt."

Die Fragen wurden beantwortet und es wurde noch hinzugefügt:

"Jetzt werden die Fragebögen ausgeteilt. Wenn Euch im Laufe der Befragung etwas unklar ist, zeigt bitte auf. Ich werde dann zu jedem, der aufzeigt, hinkommen und die Frage beantworten."¹⁾

Für die Beantwortung wurden 45 bis 60 Minuten benötigt. In der Zeit der Befragung war kein Lehrer anwesend. Meist hatten sie, ohne daß wir sie darum gebeten hätten, das Klassenzimmer verlassen.

3.6 Verwendete statistische Verfahren

Statistische Verfahren sind unumgänglich, um die in der Fragebogenerhebung gewonnenen Daten zu beschreiben, zu analysieren, zu vergleichen oder mit ihnen über bestimmte Variablen Vorhersagen machen zu können.

Eine Möglichkeit der statistischen Beschreibung boten die Prozentwerte. Nützlich war auch die Verwendung von Mittelwerten. Damit sind Durchschnittswerte gemeint. Um den Durchschnittswert zu berechnen, summiert man sämtliche Werte und dividiert die Summe durch die

1) Hier stütze ich mich auf die Einführung des Fragebogens des Kollegen NORBERT HAVERS, dem ich für sein Entgegenkommen dankbar bin.

Anzahl der Summanden (Mc COLLOUGH und ATTA 1970, S. 161). Dazu wurden Streuung, Varianz und die Standardabweichung benutzt. Mehrmals ergab sich in der Untersuchung die Notwendigkeit, Mittelwerte miteinander zu vergleichen. Um die Signifikanz der Unterschiede bei den Mittelwerten zu überprüfen, verwendete ich den t - Test oder die Varianzanalyse. Zur Signifikanz noch folgende Erklärung: Ein Unterschied ist dann signifikant, wenn er mit einer bestimmten, vorher festgelegten Wahrscheinlichkeit, nicht durch Zufall zu erklären ist.

Die direkt beschreibenden Verfahren erlauben es, einzelne statistische Merkmale zu isolieren und getrennt zu untersuchen. Will man aber mehrere Merkmale gleichzeitig untersuchen und die Zusammenhänge zwischen ihnen statistisch beschreiben, muß man die Korrelationsrechnung einsetzen.

Dabei gibt uns der Korrelationskoeffizient die Enge eines Zusammenhangs an. Seine Werte liegen zwischen +1 und -1. Nähert sich der Wert +1, bedeutet dies einen stärkeren statistischen Zusammenhang. Dementsprechend wird ein Wert, der sich -1 nähert, auf ein anwachsendes Gegenstandsverhältnis zwischen den beiden Variablen hindeuten (CLAUSS und EENER 1970, S. 103 ff).

Ich verwandte den Korrelationskoeffizienten, um die Zusammenhänge der Variablen zu untersuchen. Danach konnte ich die Tabelle der Korrelationskoeffizienten als Grundlage für die multiplen Regressionsanalysen und die kanonische Korrelationsanalyse benützen.

Die multiplen Regressionsanalysen wurden durchgeführt, um die Kriterien Motivation in der Schule, fördernde Angst und soziale Desirabilität vorhersagen zu können. Die Gleichung der multiplen Regressionsanalyse hat die Form: $\hat{y} = a \cdot x + \dots + b \cdot z + c$. Als $\hat{y}$ wird der Schätz-

wert des Vorhergesagten oder Kriteriums bezeichnet. Die Gewichtszahlen werden mit $a, b \dots$, die Prädikatoren mit $x \dots z$ bezeichnet (COOLEY und LOHNES 1971). Ziel der multiplen Regressionsanalyse ist, die Gewichtszahlen und die Konstante so zu ermitteln, daß sich für alle Versuchspersonen eine möglichst gute Vorhersage $\hat{y}$ von y aus den Prädikatoren $x \dots z$ ergibt. Von diesen kann man auch ausgehen, um den relativen Einfluß der Prädikatoren festzustellen.

Zu den multiplen Verfahren zählt auch die **k a n o n i s c h e K o r r e l a t i o n s a n a l y s e**. Sie wird zunächst einmal zur Bestimmung der maximalen Korrelation zwischen zwei Gruppen von Variablen verwandt. Diese Gruppen werden rein statistisch nicht in Kriterien und Prädikatoren unterschieden. Weil aber der Untersucher bestimmen kann, welche Gruppe er als Prädikatoren und welche als Kriterien haben möchte, ist dieses Verfahren auch zur Vorhersage geeignet. Es bedeutet eine Erweiterung der multiplen Regressionsanalyse, weil es erlaubt, viele Kriterien (es kann ein Kriterium mit mehreren Variablen sein) aus verschiedenen Prädikatoren gleichzeitig vorauszusagen (COOLEY - LOHNES 1971, S. 166 ff).

Die kanonische Korrelationsanalyse arbeitet mit linearen Kombinationen. Man sucht solche Paare von Linearkombinationen, zwischen denen sich die größeren Korrelationskoeffizienten ergeben. Diese Linearkombinationen werden **k a n o n i s c h e F a k t o r e n** genannt. Wie bei der Faktorenanalyse kann man die kanonischen Faktoren mit Hilfe der Variablen (Prädikatoren), die eine hohe Faktorladung haben, interpretieren. Der Korrelationskoeffizient zwischen einem Paar von kanonischen Faktoren wird kanonischer Korrelationskoeffizient genannt. Das Quadrat des kanonischen Korrelationskoeffizienten gibt die Größe der Varianz des zusammengesetzten Kriteriums an, die durch die Prädikatoren innerhalb eines Paares von kanonischen Faktoren vorhergesagt werden kann.

4. Statistische Erfassung der Ergebnisse

4.1 Zusammenfassung zwischen der Schulbildung der Eltern, der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen

In dem nun folgenden Teil werden mit Hilfe statistisch beschreibender Verfahren die Untersuchungsergebnisse ausgewertet.¹⁾ Danach erfolgt die Auswertung nach den Vorhersageverfahren (kanonische Korrelationsanalyse und multiple Regressionsanalyse). Es wird zunächst der Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Eltern mit der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen untersucht.²⁾ Des weiteren soll die Verknüpfung der einzelnen Bezugsvariablen miteinander geklärt werden.

Für das Verständnis der benützten graphischen Darstellungen und Tabellen sind folgende Erklärungen nötig: In den graphischen Darstellungen sind auf die X-Achsen die Punktwerte (0-9) für die Stärke der Variablen (Motivation, hemmende Angst, fördernde Angst, soziale Desirabilität, Interdependenz, Bildungswünsche und Aspirationen in der Schule) ablesbar.

Die y-Achse mißt die Prozent-Anteile der Versuchspersonen.

Die prozentualen Punktwerte (0-9) der Tabellen werden meist in drei oder zwei Gruppen unterteilt:

- | | | |
|----------------|------|-----------|
| a) gering | | a) gering |
| b) mittelmäßig | oder | b) hoch |
| c) hoch | | |

1) Ich folge hierin dem Vorgehen von Herrn W. HAVERO (1972).

2) Die Schulbildung ist in "höhere" und "geringere Schulbildung" getrennt. Mit "höherer Schulbildung" wird der Besuch von der dritten Klasse des Gymnasiums in Griechenland die Erlangung des Abiturs und der Besuch einer Hochschule bezeichnet. Mit "geringerer Schulbildung" wird gemeint, daß man die Volksschule nicht abgeschlossen oder abgeschlossen hat oder daß man bis zur dritten Klasse des

4.1.1 Schulbildung der Mütter

4.1.1.1 Motivation in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung

Niedrig motiviert (0-2 Punktwerte) sind 39% der Kinder von Müttern geringerer Schulbildung (Gruppe A), dagegen nur 28% der Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung (Gruppe B) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.111).

Tabelle 4.111: Motivation in der Schule bei Kindern von Müttern geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	9	7	31	9
1	18	15	37	11
2	21	17	29	8
3	11	9	18	5
4	10	8	47	14
5	14	11	37	11
6	11	9	39	11
7	10	8	31	9
8	6	6	44	14
9	12	10	29	8
Summe	122	100	342	100

Mittelmäßig motiviert (3-6 Punktwerte) zeigen sich bei der Gruppe A 37% und bei der Gruppe B 41% der Kinder. Noch stärker fallen die Prozentanteile bei den hochmotivierten Schülern (7-9 Punktwerte) auseinander: Nur 24% der Kinder von Müttern geringerer Schulbildung gehören zu den hochmotivierten gegenüber 31% der Kinder, deren Mütter eine höhere Schulbildung erhielten.

Berücksichtigt man dazu den signifikanten Unterschied in den Mittelwerten beider genannten Gruppen von Kindern ($p < 0.001$; vgl. Tabelle 4.24a), dann wird die Vermutung bestätigt, daß Kinder von Müttern höherer Schulbildung stärker in der Schule motiviert sind als solche, deren Mütter eine geringere Schulbildung erhalten haben. Dasselbe war nach den Ausführungen von BERNSTEIN (1959, S. 56), KAGAN und MOSS (1962, S. 53) und KOCHILLIS (1960, S. 100) (vgl. 2.6 vorliegender Arbeit) zu erwarten.

4.1.1.2 Die hemmende Angst in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung

Die Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung sind im unteren (0-3) und mittleren (4-6) Bereich der Angstskala mit je 25% der Schüler stark vertreten (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.112).

Tabelle 4.112: Hemmende Angst in der Schule bei Kindern von Müttern geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

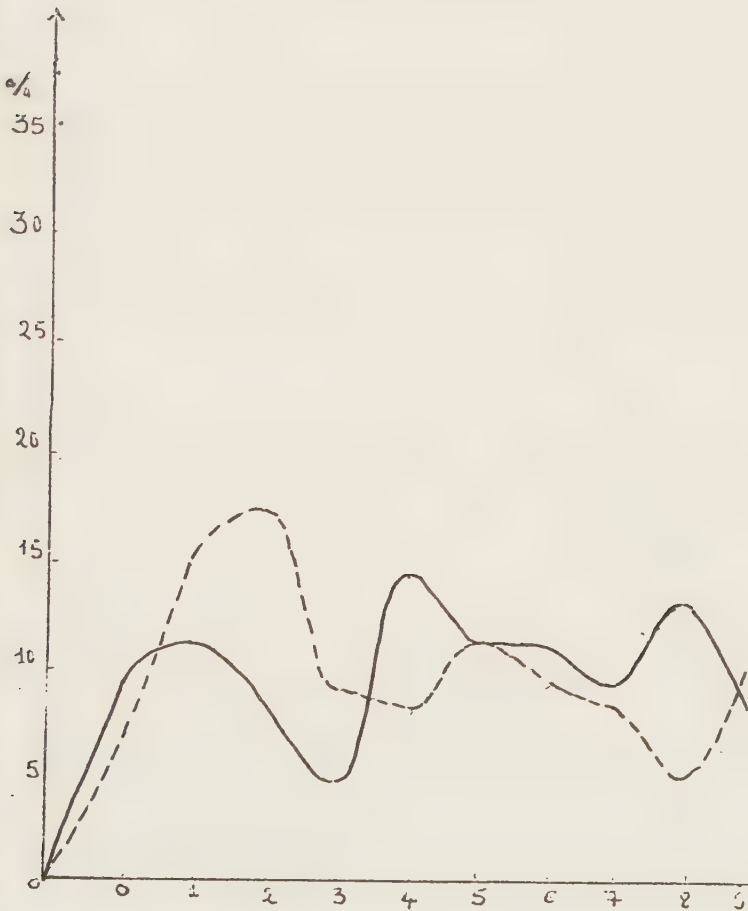
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	2	2	15	4
1	3	2	19	6
2	11	8	31	9
3	8	7	20	6
4	8	7	27	8
5	6	5	30	9
6	9	7	29	8
7	47	39	100	29
8	18	15	47	14
9	10	8	24	7
Summe	122	100	342	100

Dagegen führen die Kinder

Graphische Darstellung 4.111:

Motivation in der Schule bei Kindern von Müttern
geringerer oder höherer Schulbildung

----- Kinder von Müttern mit geringerer
Schulbildung
——— Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



von Müttern mit geringerer Schulbildung im oberen Bereich der Skala (7-9). 62% von ihnen zeigen (gegenüber 50% bei den Kindern von Müttern höherer Schulbildung) größere hemmende Schulangst. In diese Richtung weist auch der Unterschied der Mittelwerte beider Gruppen, der auf dem 5%-Niveau signifikant ist (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.24 a).

Eine Deutung dieses Ergebnisses ist den Ausführungen EDLER's (1960) zu entnehmen. Nach ihm ist der Erziehungsstil von Müttern mit höherer Schulbildung meistens demokratisch, während Mütter mit geringerer Schulbildung ihre Kinder häufig autoritär erziehen. Als Folge dieses autoritären Erziehungsstils tritt dann meist eine größere hemmende Angst bei den Kindern auf (vgl. EDLER 1960, S. 13 ff).

4.1.1.3 F ö r d e r n d e A n g s t i n d e r S c h u l e b e i K i n d e r n v o n M ü t t e r n g e r i n g e r e r o d e r h ö h e r e r S c h u l b i l d u n g

Die Schüler sind in zwei Gruppen aufgeteilt. Die A-Gruppe erfaßt Kinder von Müttern mit geringerer, die B-Gruppe Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung.

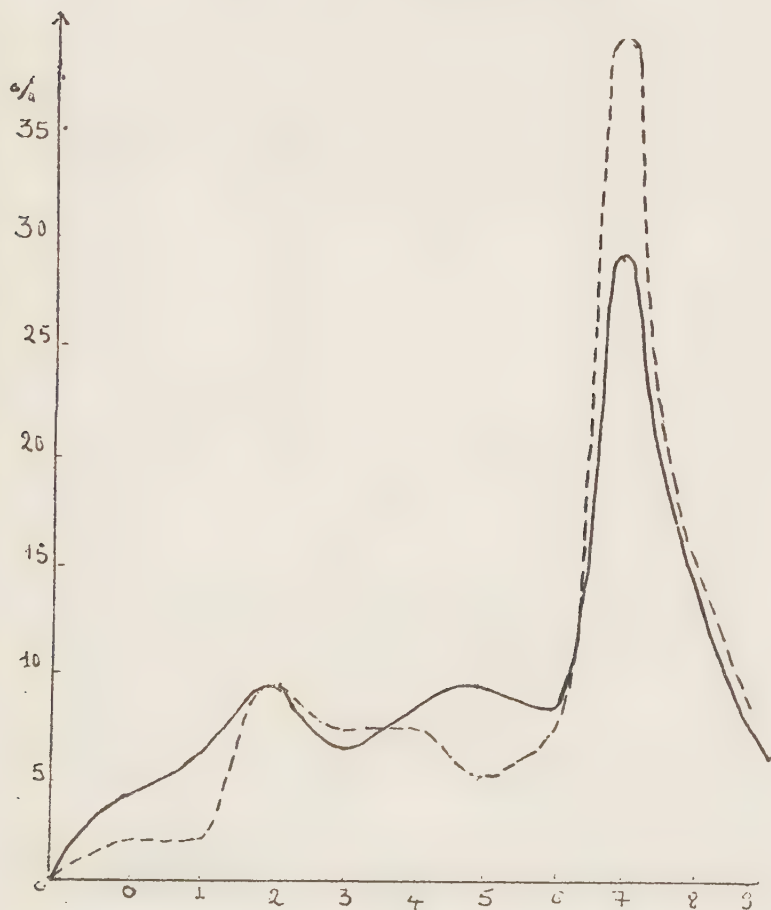
77% (!) der Kinder aus der B-Gruppe manifestieren stärkere fördernde Angst in der Schule. Ihnen stehen in der A-Gruppe 62% der Kinder gegenüber. Im unteren Bereich der fördernden Angst dreht sich dementsprechend das Verhältnis um: Nur 23% der B-Gruppenkinder (gegen 38% aus der A-Gruppe) geben Anzeichen für eine schwächere fördernde Angst (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.113).

Diese Angaben werden auch durch den Unterschied der Mittelwerte beider Gruppen bestätigt, der auf dem 1%-Niveau signifikant ist (vgl. Tabelle 4.24 a). Das entspricht auch unseren Erwartungen - gestützt auf die Ansicht von EDLER

Graphische Darstellung 4.112:

Hemmende Angst in der Schule bei Kindern von Müttern mit
geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer
Schulbildung
- Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



(1962, S. 243) -, daß Schüler von Müttern mit höherer Schulbildung stärkere fördernde Schulangst haben als Schüler mit Müttern niedrigerer Schulbildung (vgl. 1.5.1).

Tabelle 4.113: Fördernde Angst in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer (Gruppe A) und höherer Schulbildung (Gruppe B)

Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	2	2	3	1
2	5	4	7	2
3	22	18	40	12
4	17	14	26	8
5	6	5	46	13
6	38	31	102	30
7	15	12	47	14
8	9	7	33	10
9	8	7	38	11
Summe	122	100	342	100

4.1.1.4 S o z i a l e D e s i r a b i l i t ä t b e i K i n d e r n v o n M ü t t e r n m i t g e r i n g e r e r u n d h ö h e r e r S c h u l b i l d u n g

Die soziale Desirabilität bei Kindern von Müttern mit geringerer (A-Gruppe) und höherer (B-Gruppe) Schulbildung ist prozentual so verteilt:

In der A-Gruppe befinden sich 24% der Schüler mit geringerer, 52% mit mittlerer und 24% mit höherer Desirabilität (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.1.14).

A- und B-Gruppe zeigen im Bereich der mittleren sozialen Desirabilität die gleiche Verteilung (52%).

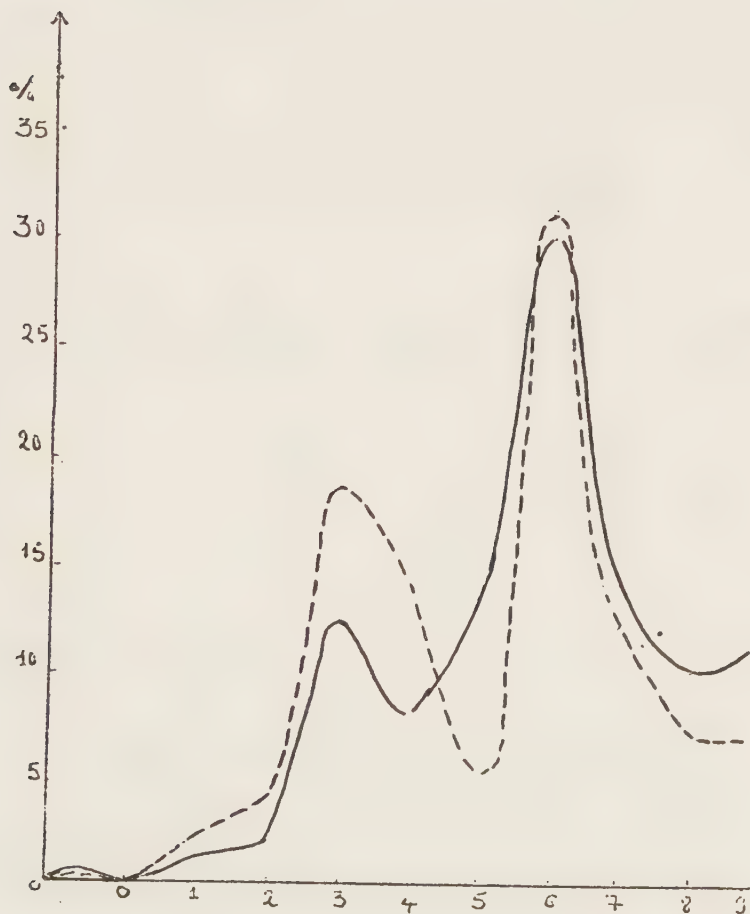
Die Schüler der B-Gruppe sind dagegen mit nur 13% im Sektor der geringeren sozialen Desirabilität zu finden,

Graphische Darstellung 4. 113:

Fördernde Angst in der Schule bei Kindern von Müttern
geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer
Schulbildung

— Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



stellen aber 35% der Schüler mit höherer sozialer Desirabilität.

Nimmt man auch noch den signifikanten ($p < 0.01$; vgl. Tabelle 4.24 a) Unterschied der Mittelwerte beider Gruppen hinzu, so läßt sich die Ansicht STELLY's (1972) (vgl. 1.5.2) bestätigen, daß nämlich Schüler von Müttern mit höherer Schulbildung über eine größere soziale Desirabilität verfügen als solche, deren Mütter eine geringere Schulbildung erhalten haben.

Tabelle 4.114: Soziale Desirabilität bei Kindern von Müttern mit geringerer (Gruppe A) und höherer Schulbildung (Gruppe B)

Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	5	1
1	6	5	3	1
2	11	9	15	4
3	12	10	23	7
4	12	10	23	7
5	12	10	44	13
6	13	11	29	8
7	26	21	80	24
8	9	7	42	12
9	21	17	78	23
Summe	122	100	342	100

4.1.1.5 Interdependenz in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer und höherer Schulbildung

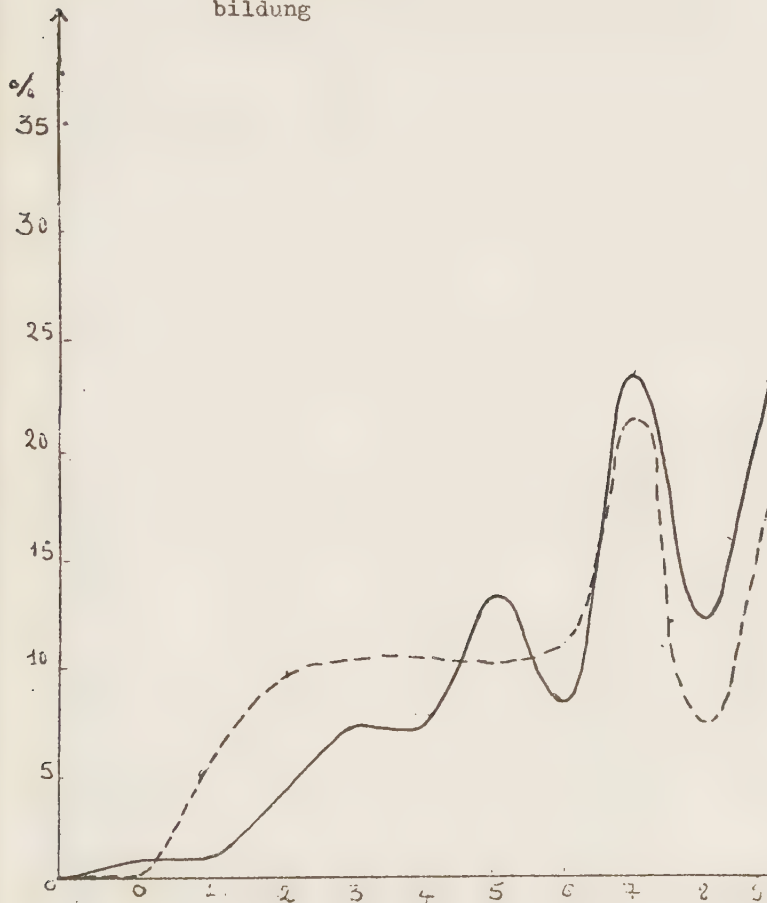
In Anlehnung an DAVIS (zitiert bei BEANSTEIN 1959, S. 56) läßt sich sagen, daß Schüler von Müttern höherer Schulbildung eine höhere Interdependenz haben als solche von Müttern mit geringerer Schulbildung. In diese Richtung weist neben dem signifikanten Unterschied in den Mittel-

Graphische Darstellung 4.114:

Soziale Desirabilität bei Kinder von Müttern mit ge-
ringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer
Schulbildung

— Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



werten beider Gruppen ($p < 0.1$; vgl. Tabelle 4.24 b)¹⁾
auch die prozentuale Aufteilung:

In der A-Gruppe (Kinder von Müttern mit geringerer Schulbildung) werden 39% der Schüler mit geringer Interdependenz in der Schule erfaßt, dagegen nur 31% solcher Schüler aus der B-Gruppe (Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung (vgl. Tabelle 4.115 und graphische Darstellung). Im Bereich der mittleren Interdependenz in der Schule stellen beide Gruppen (A und B) je 21 bzw. 22% der Probanden. Die höhere Schulbildung der Mutter wirkt sich wieder stärker im oberen Bereich der Interdependenzskala aus. Hohe Interdependenz in der Schule ergab sich bei 47% der Schüler der B-Gruppe gegenüber 40% in der A-Gruppe.

Tabelle 4.115: Interdependenz in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

Punktwerte	G r u p p e B		G r u p p e A	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	6	4	14	5
1	10	6	30	10
2	13	8	32	10
3	21	13	44	14
4	0	0	0	0
5	35	22	66	21
6	0	0	0	0
7	28	18	57	19
8	33	21	51	17
9	12	8	12	4
Summe	156	100	306	100

1) An dieser Stelle war eine neue Trennung in der Schulbildung der Mütter nötig. Es wurden zwei Gruppen gebildet:

- a) Mütter mit Hochschulabschluß
- b) Mütter mit oder ohne Volksschule, Mittlerer Reife, Abitur.

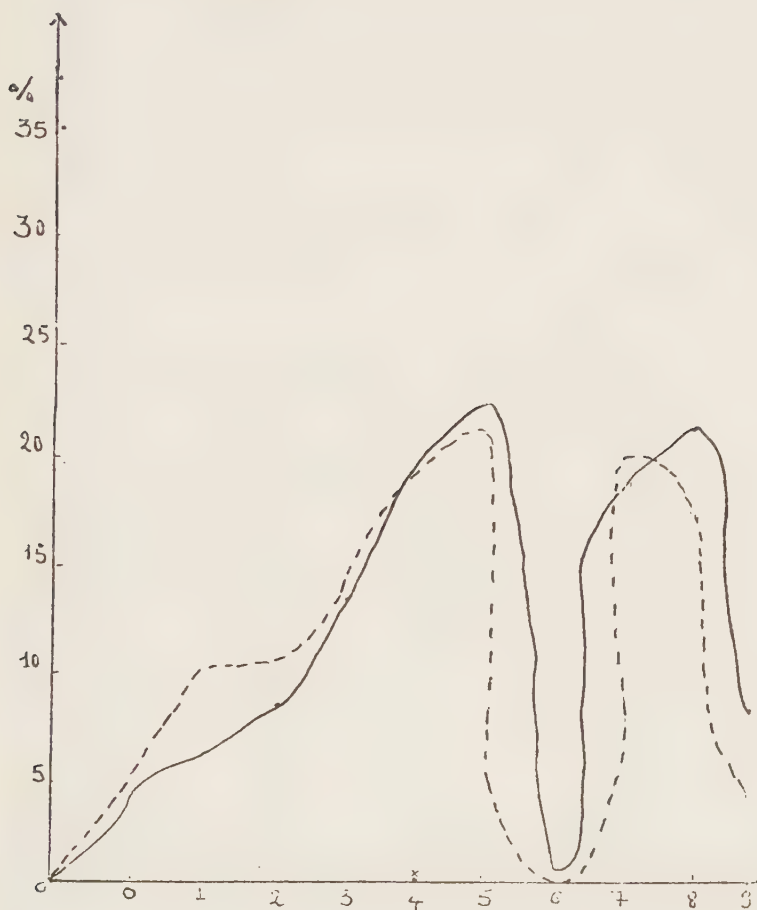
Für den Hinweis auf diese Trennung bin ich Herrn G. PRELL, Institut für Pädagogik II, München, dankbar.

Graphische Darstellung 4.115:

Interdependenz in der Schule bei Kindern von Müttern mit
geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer Schul-
bildung

— Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



4.1.1.6 Aspirationen in der Schule bei Kindern von Müttern geringerer oder höherer Schulbildung

Die mittleren Aspirationen (4-6) unterscheiden sich kaum bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung (36 bzw. 37%). Beachtlich wurden die Unterschiede jedoch im Feld der geringen (0-3) und der hohen (7-9) Aspirationen in der Schule (vgl. Tabelle 4.116 und graphische Darstellung).

Bei geringerer Schulbildung der Mütter zeigten 41% der Kinder auch geringe Aspirationen in der Schule (gegenüber 32% in der Gegengruppe) und nur 23% hohe schulische Aspirationen (31% in der Gegengruppe).

Tabelle 4.116: Aspirationen in der Schule bei Kindern von Müttern mit geringer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

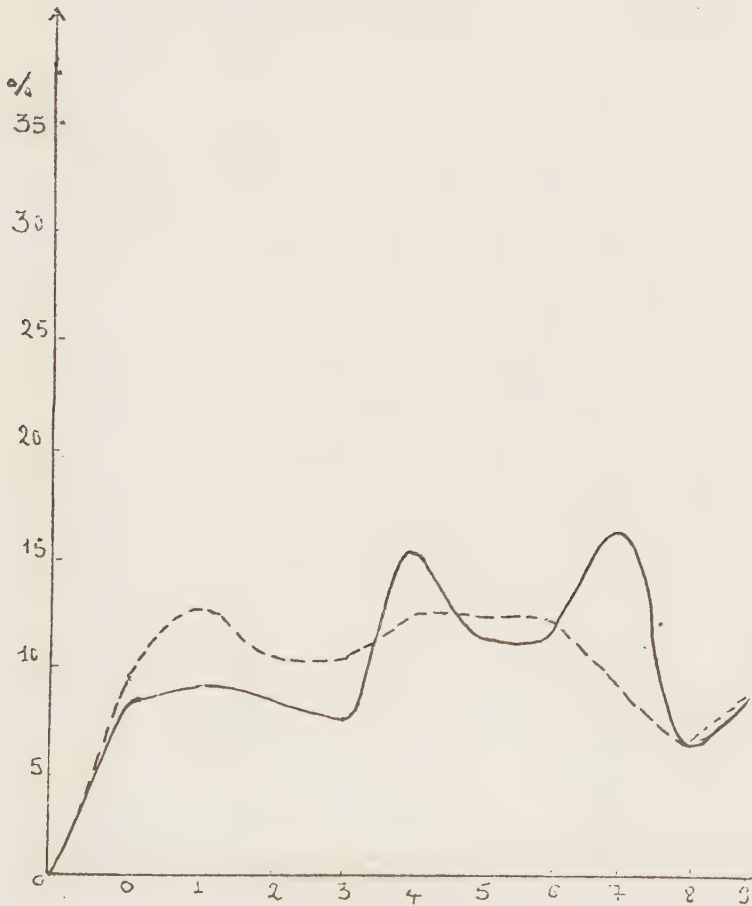
Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	27	9	13	8
1	57	12	15	9
2	31	10	13	8
3	30	10	11	7
4	37	12	23	15
5	37	12	18	11
6	38	12	17	11
7	27	9	26	16
8	18	6	10	6
9	25	8	12	8
Summe	306	100	158	100

Auch ein Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen ($p < 0.05$; vgl. Tabelle 4.24 b) bestärkt uns in der Annahme, daß Schüler von Müttern mit höherer Schulbildung stärkere Aspirationen haben als solche von Müttern geringerer Schulbildung (vgl. 1.5.4).

Graphische Darstellung 4.116:

Aspirationen in der Schule bei Kindern von Müttern mit
geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer Schul-
bildung
— Kinder von Müttern mit höherer Schul-
bildung



4.1.1.7 Bildungswünsche bei Kindern von Müttern mit geringerer und höherer Schulbildung

Den Zusammenhang zwischen den Bildungswünschen des Kindes und der geringeren (A-Gruppe) bzw. höheren (B-Gruppe) Schulbildung der Mütter können folgende Zahlen verdeutlichen:

In der A-Gruppe: 28% der Schüler mit geringen Bildungswünschen; ebenfalls 28% mit mittleren und 44% mit hohen Bildungswünschen (vgl. Tabelle 4.117 und graphische Darstellung). In der B-Gruppe: 26% der Schüler mit geringen Bildungswünschen, jedoch 46% (!) mit mittleren und nur 38% mit hohen Bildungswünschen.

Tabelle 4.117: Bildungswünsche bei Kindern von Müttern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	41	13	6	4
1	28	9	21	13
2	19	6	15	9
3	25	8	26	16
4	33	11	28	18
5	27	9	18	12
6	42	14	17	11
7	46	15	13	8
8	28	9	9	6
9	17	6	5	3
Summe	306	100	158	100

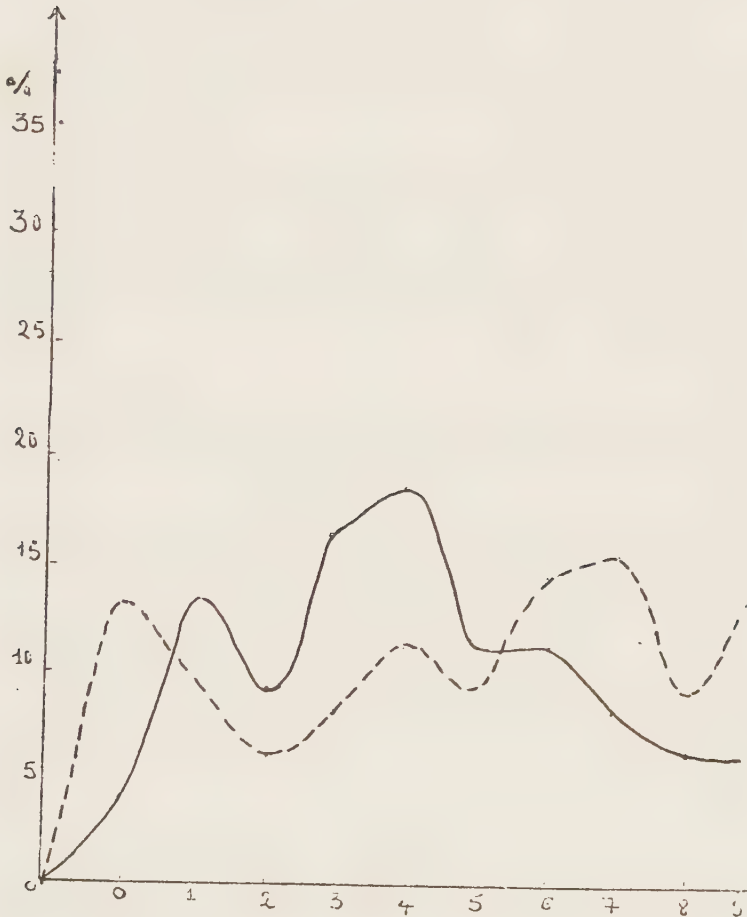
Diese Zahlenangaben konnten die Ergebnisse von ARNOLD (1970) und in Anlehnung daran XOCHELLIS (1960) nicht stützen (vgl. hierzu 1.5.5). Es konnte an dieser Stelle nicht nachgewiesen werden, daß Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung größere Bildungswünsche zeigen als solche von Müttern mit einer geringeren Schulbildung. Ich habe diesen Befund an anderer Stelle zu erklären versucht (vgl. 5.1).

Graphische Darstellung 4.117:

Bildungswünsche bei Kindern von Müttern mit geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Müttern mit geringerer Schulbildung

— Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung



1.1.1. Zusammenfassung

Über den Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mütter, der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen läßt sich zusammenfassend folgendes sagen:

1. Die Motivation in der Schule ist stärker bei Kindern der Gruppe B (Kinder von Müttern höherer Schulbildung) als bei solchen der Gruppe A (Kinder von Müttern geringerer Schulbildung).
2. Dagegen sind Kinder der B-Gruppe in der Schule ängstlicher als solche der A-Gruppe.
3. Daneben gilt die Ansicht STELLY's (1972), daß die soziale Desirabilität sich besser bei Kindern der Gruppe B als bei solchen der Gruppe A entwickelt (vgl. 1.5.2), auch für die griechische Wirklichkeit.
4. Ebenso bestätigte sich, was nach den Ausführungen von DAVIS (zitiert bei BERNSTEIN 1959, S. 56) schon vermutet wurde, daß nämlich die Interdependenz in der Schule mit steigender Schulbildung der Mütter wächst.
5. Auch die Aspirationen in der Schule sind signifikant höher bei Kindern der Gruppe B als bei solchen der Gruppe A.
6. Gleichfalls haben Kinder von Müttern geringerer Schulbildung stärkere Aspirationen als solche von Müttern höherer Schulbildung (vermutliche Gründe dafür sind bei 5.1 angegeben).

4.1.2 Schulbildung der Väter

4.1.2.1 Motivation in der Schule bei Kindern von Vätern mit ge- ringerer oder höherer Schulbildung

Aus der Tabelle 4.121 entnehmen wir, daß in der Gruppe A (Kinder von Vätern mit geringerer Schulbildung) 50% niedrig (0-3) motiviert sind, 14% mittlere Motivation (4-5) äußern und 36% als hochmotiviert (6-9) zu bezeichnen sind. Die Vergleichswerte der B-Gruppe (Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung) liegen mit 35% im Bereich der niedrigen (0-3) Motivation, mittelmäßig (4-5) motiviert sind 25% und 40% geben hohe Motivation an.

Tabelle 4.121: Motivation in der Schule bei Kindern von Vätern geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

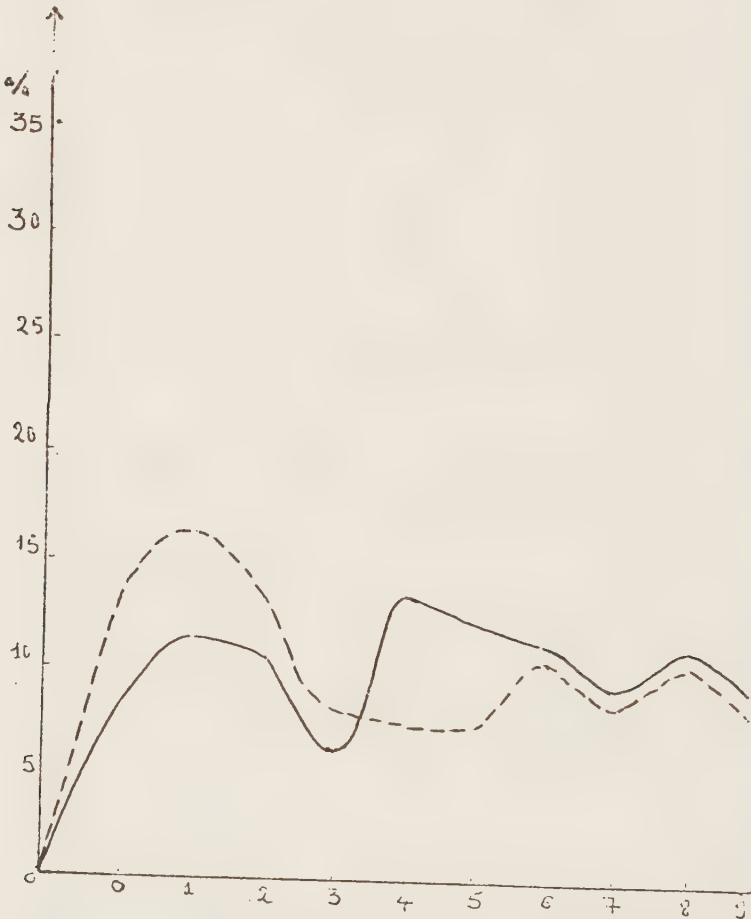
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	8	13	32	8
1	10	16	45	11
2	8	13	42	10
3	5	8	24	6
4	4	7	53	13
5	4	7	47	12
6	6	10	44	11
7	5	8	36	9
8	6	10	44	11
9	5	8	36	9
Summe	81	100	403	100

Beim Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen ergibt sich ein signifikanter Unterschied ($p < 0.1$; vgl. Tabelle 4.24), d. h. Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung unter-

Graphische Darstellung 4.121:

Motivation in der Schule bei Kindern von Vätern geringerer oder höherer Schulbildung

----- Kinder von Vätern mit geringerer Schulbildung
——— Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung



scheiden sich bezüglich der Motivation in der Schule signifikant von solchen mit Vätern geringerer Schulbildung. Dieses Ergebnis entspricht unserer Erwartung, die wir auf die Ansicht von DAVIS (zitiert bei BERNSTEIN 1959, S. 56) gestützt haben (vgl. 2.6).

4.1.2.2 Hemmende Angst in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer und höherer Schulbildung

Es ergibt sich eine ziemlich gleichmäßige Verteilung innerhalb der Gruppen (vgl. Tabelle 4.122 und graphische Darstellung).

Tabelle 4.122: Hemmende Angst in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer Schulbildung (Gruppe B)

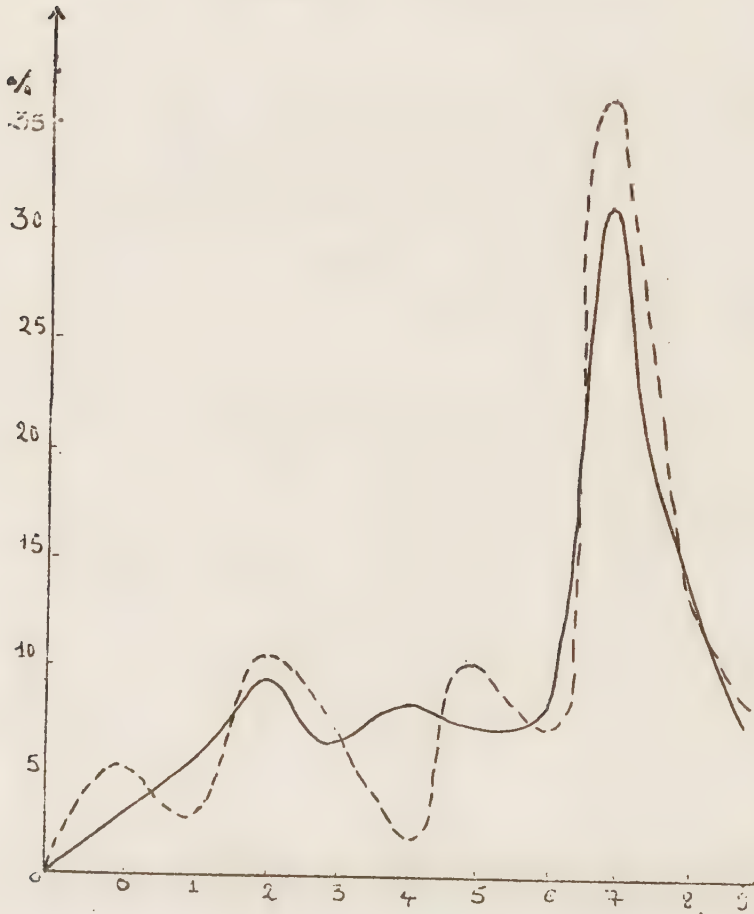
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	3	5	14	3
1	2	3	20	5
2	6	10	36	9
3	4	7	24	6
4	1	2	34	8
5	6	10	30	7
6	4	7	34	8
7	22	36	125	31
8	8	13	57	14
9	5	8	29	7
Summe	61	100	403	100

Im Bereich der niedrigen hemmenden Schulangst stehen 44% der A-Gruppe (Kinder von Vätern mit geringerer Schulbildung) 48% der B-Gruppe (Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung) gegenüber. Höhere hemmende Angst in der Schule verspüren in der A-Gruppe 56%, in der B-Gruppe 52% der Schüler.

Graphische Darstellung 4.122:

Hemmende Schulangst bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Vätern mit geringerer Schulbildung
— Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung



Es zeigt sich somit in der A-Gruppe die Tendenz zu höherer hemmender Angst stärker als in der B-Gruppe.

4.1.2.3 Fördernde Angst in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung

Wir erfassen in der A-Gruppe die Kinder von Vätern geringerer Schulbildung und in der B-Gruppe die höherer Schulbildung (vgl. Tabelle 4.123 und graphische Darstellung). Es ergibt sich folgende prozentuale Aufteilung:

Tabelle 4.123: Fördernde Angst in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer (Gruppe B) Schulbildung

Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	1	2	4	1
2	3	5	9	2
3	15	25	47	12
4	5	8	38	9
5	7	11	45	11
6	13	21	127	32
7	5	7	57	15
8	4	8	38	9
9	8	13	38	9
Summe	61	100	403	100

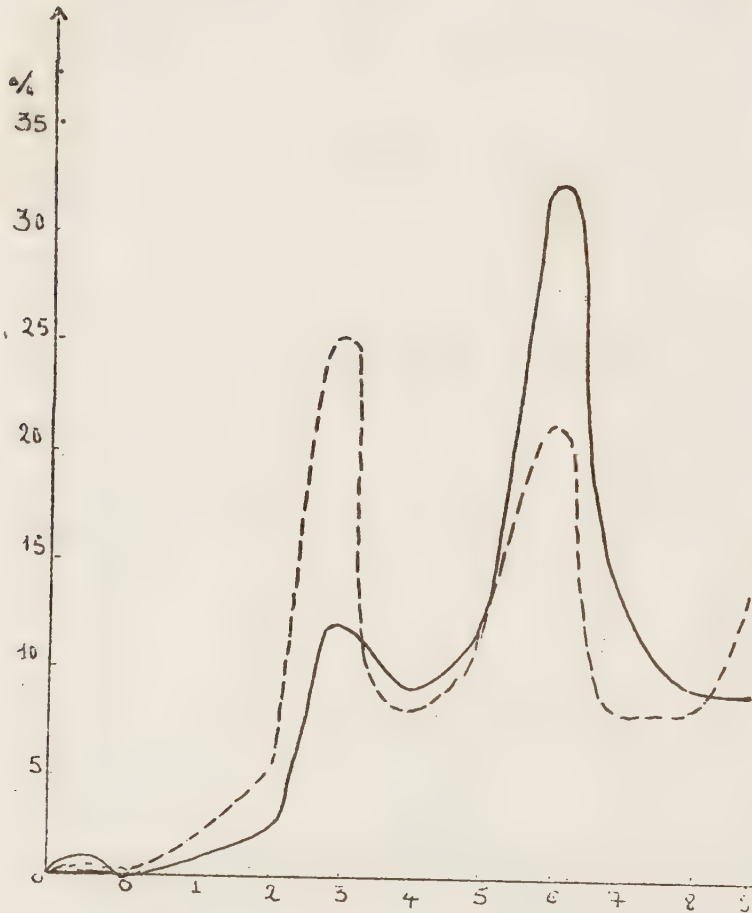
- (0 - 3) niedrige fördernde Angst in der A-Gruppe: 32%
niedrige fördernde Angst in der B-Gruppe: 15%
- (4 - 5) mittelmäßig fördernde Angst in der A-Gruppe: 19%
mittelmäßig fördernde Angst in der B-Gruppe: 20%
- (6 - 9) hohe fördernde Angst in der A-Gruppe: 49%
hohe fördernde Angst in der B-Gruppe: 65%

Graphische Darstellung 4.123:

Fördernde Angst in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Vätern mit geringerer Schulbildung

— Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung



Akzentuiert gesagt: Ein starker Anteil an hoher fördernder Angst und damit gegeben ein geringer an niedriger fördernder Angst zeichnet die B-Gruppe aus. D. h. die Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung erleben mehr fördernde Angst in der Schule als Schüler, deren Väter eine geringe Schulbildung erhalten haben. Das wird auch durch den t-Test bestätigt. Der Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen ergibt einen signifikanten Unterschied (vgl. Tabelle 4.24) auf dem 5%-Niveau.

4.1.2.4 Soziale Desirabilität bei Kindern von Vätern geringerer oder höherer Schulbildung

Ich habe die soziale Desirabilität unterteilt in eine niedrige (0 - 3) und eine hohe (4 - 9) (vgl. Tabelle 4.124). Aus der prozentualen Verteilung (A-Gruppe, 75

Tabelle 4.124: Soziale Desirabilität bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer (Gruppe B) Schulbildung

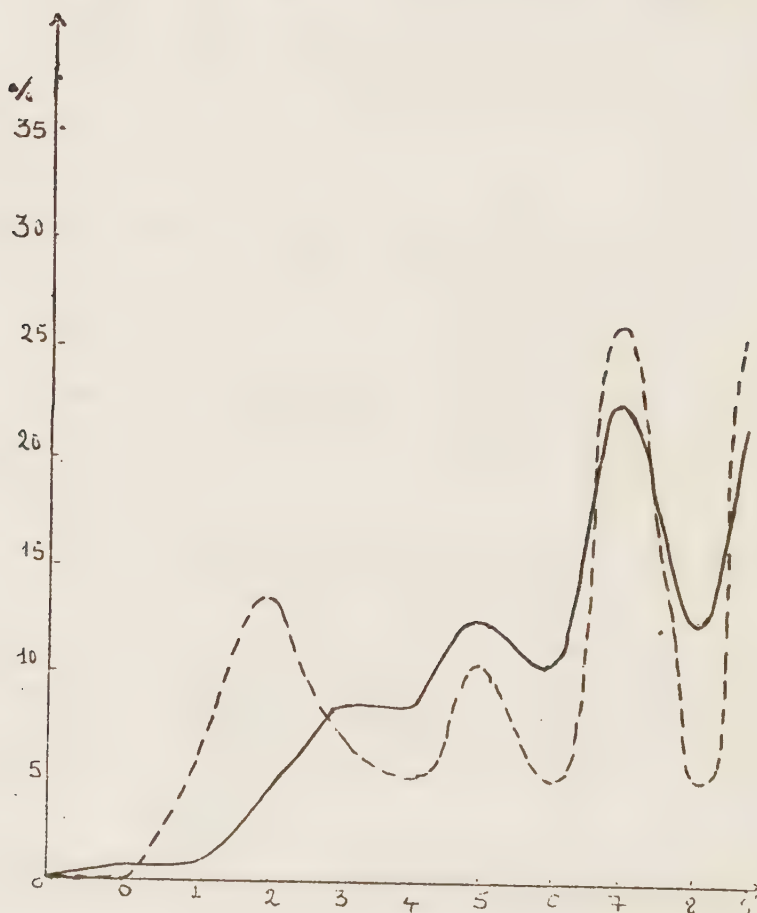
Funktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	5	1
1	3	5	6	1
2	8	13	18	4
3	4	7	31	8
4	3	5	32	8
5	6	10	50	12
6	3	5	39	10
7	16	25	90	23
8	3	5	48	12
9	15	25	64	16
Summe	61	100	405	100

und 75% und B-Gruppe, 14 und 86%) (vgl. Tabelle 4.124 und

Graphische Darstellung 4.124:

Soziale Desirabilität bei Kindern von Vätern mit
geringerer oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Vätern mit geringerer Schul-
bildung
— Kinder von Vätern mit höherer Schul-
bildung



graphische Darstellung) läßt sich nicht mehr herauslesen als daß die soziale Desirabilität tendenziell höher ist bei Kindern von Vätern mit höherer Schulbildung (B-Gruppe).

4.1.2.5 Interdependenz in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer oder höherer Schulbildung

Wir bilden wiederum zwei Gruppen, wobei die A-Gruppe Schüler mit Vätern geringerer Schulbildung und die B-Gruppe solche von Vätern mit höherer Schulbildung er-

Tabelle 4.125: Interdependenz in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer (Gruppe B) Schulbildung

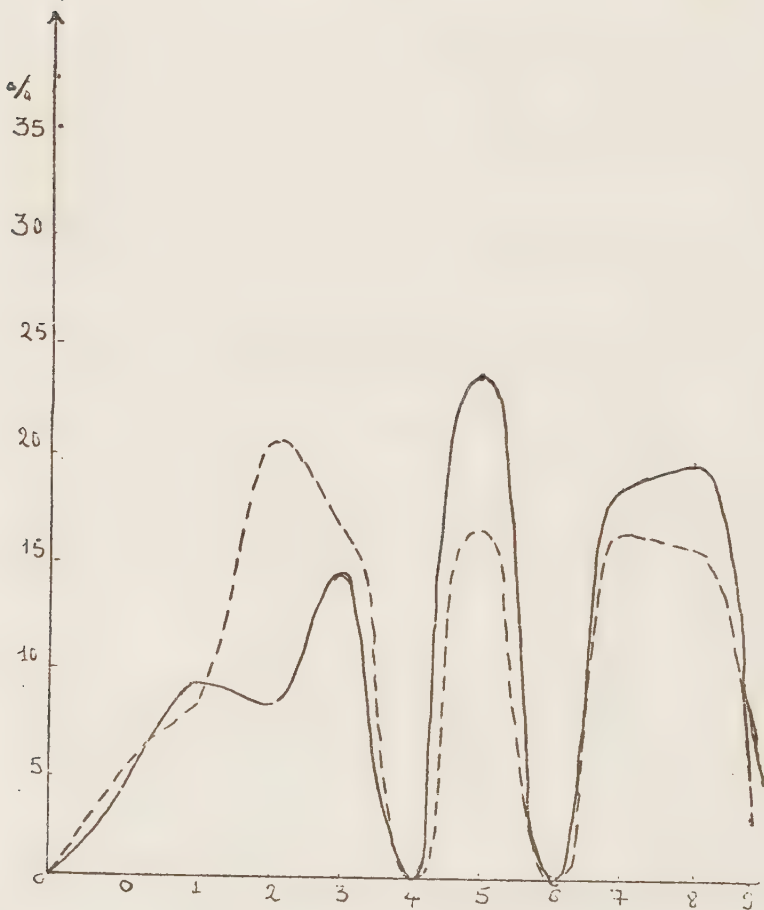
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	3	5	17	4
1	5	8	35	9
2	12	20	33	7
3	10	16	55	14
4	0	0	0	0
5	10	16	91	23
6	0	0	0	0
7	10	16	75	19
8	9	15	75	19
9	2	4	22	5
Summe	61	100	403	100

fassen soll (vgl. Tabelle 4.125 und graphische Darstellung). In der A-Gruppe fällt zunächst einmal die recht gleichmäßige Verteilung der Prozentanteile auf die drei Stufen von Interdependenzen (niedrige (0 - 2): 53%, mittlere (3 - 5): 32% und hohe (6 - 9): 35%) auf. In der B-Gruppe finden wir den höchsten Anteil an Schülern (43%) mit hoher Interdependenz in der Schule und dementsprechend den

Graphische Darstellung 4.125:

Interdependenz in der Schule bei Kindern von Vätern
geringerer oder höherer Schulbildung

- Kinder von Vätern mit geringerer Schul-
bildung
——— Kinder von Vätern mit höherer Schul-
bildung



geringsten (20%) an Kindern mit niedriger schulischer Interdependenz.

Mit anderen Worten: Mehr Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung zeigen eine höhere Interdependenz in der Schule als solche von Vätern mit geringerer Schulbildung.

4.1.2.6 Aspirationen in der Schule bei Kindern von Vätern geringerer oder höherer Schulbildung

In den Aspirationen zeigen sich starke Unterschiede zwischen der A-Gruppe (Kinder von Vätern mit geringerer

Tabelle 4.126: Aspirationen in der Schule bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer (Gruppe B) Schulbildung

Punktwerte	G r u p p e A		G r u p p e B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	9	15	31	8
1	5	8	47	11
2	5	8	39	10
3	9	15	32	8
4	9	15	51	13
5	3	5	51	13
6	6	10	49	12
7	6	10	47	11
8	33	4	25	6
9	6	10	11	3
Summe	61	100	403	100

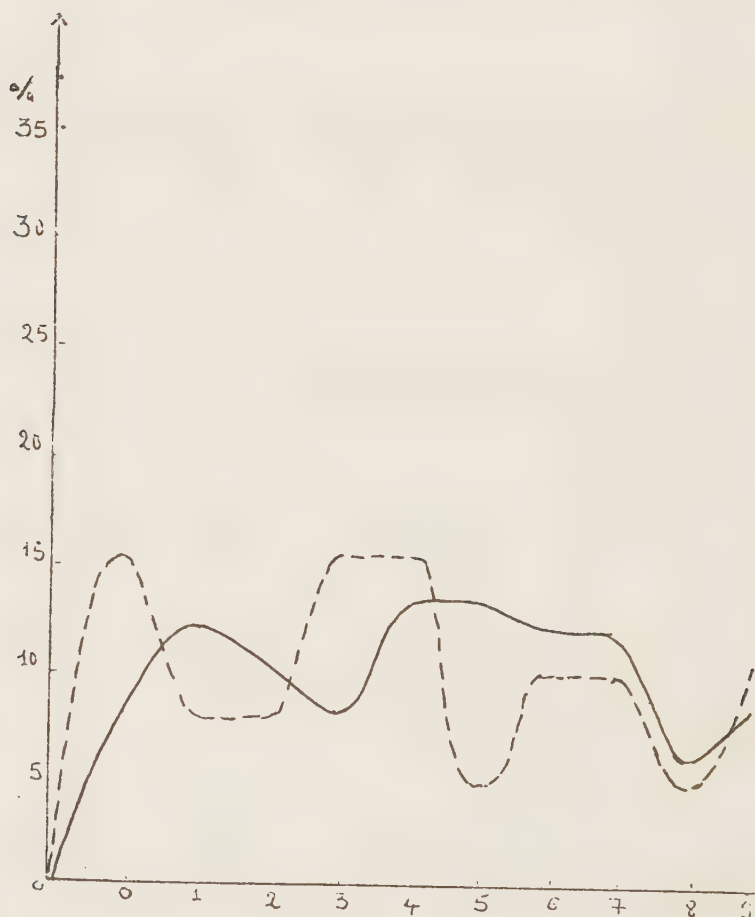
Schulbildung) und der B-Gruppe (Kinder von Vätern mit höherer Schulbildung) (vgl. Tabelle 4.126 und graphische Darstellung). Die B-Gruppe beherrscht mit 57% bzw. 26% den Bereich der hohen (6 - 9) bzw. mittleren (4 - 5) Aspirationen. Auf dem niedrigen Aspirationsniveau (0 - 3) konzentrieren sich dagegen 46% der A-Gruppe.

Graphische Darstellung 4.126:

Aspirationen in der Schule bei Kindern von Vätern
mit geringerer oder höherer Schulbildung

----- Kinder von Vätern mit geringerer Schul-
bildung

———— Kinder von Vätern mit höherer Schul-
bildung



Ganz deutlich wird hier die Bedeutung der Schulbildung des Vaters für die Aspirationen des Kindes in der Schule. Der Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen ergibt auch einen signifikanten Unterschied auf dem 5%-Niveau.

4.1.2.7 Bildungswünsche bei Kindern von Vätern geringerer oder höherer Schulbildung

Im unteren Bereich (0 - 3) der Bildungswünsche unterscheiden sich die beiden Gruppen kaum (38 bzw. 40%).
(A-Gruppe: Schüler von Vätern mit geringer Schulbildung)
(B-Gruppe: Schüler von Vätern mit höherer Schulbildung)
(vgl. Tabelle 4.127 und graphische Darstellung).

Tabelle 4.127: Bildungswünsche bei Kindern von Vätern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer (Gruppe B) Schulbildung

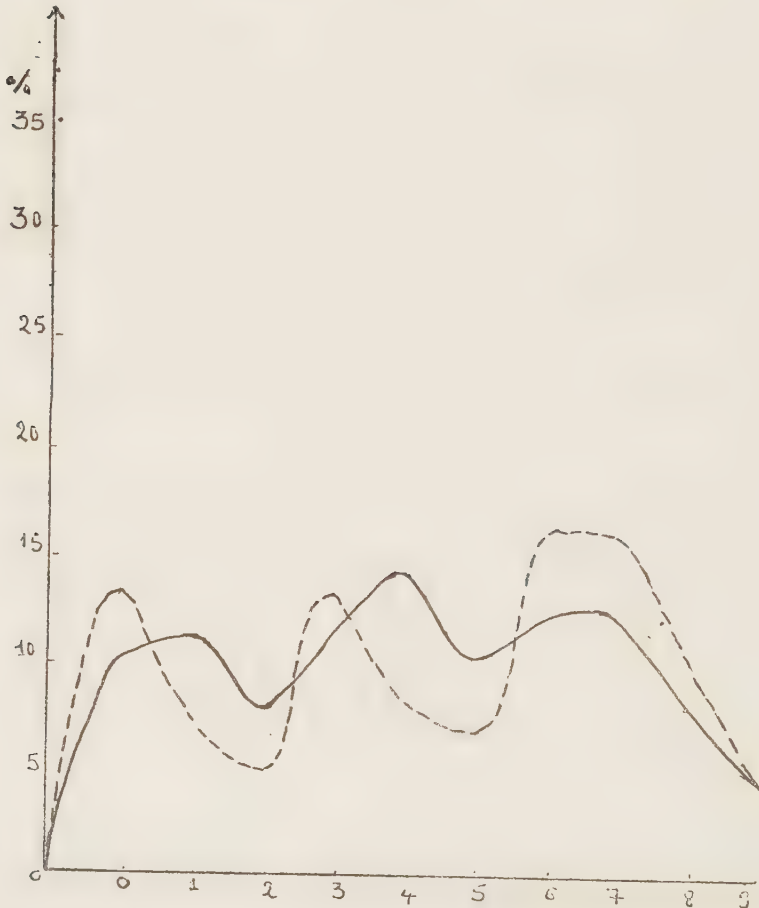
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	8	13	39	10
1	4	7	45	11
2	3	5	31	8
3	8	13	43	11
4	5	8	56	14
5	4	7	41	10
6	10	16	49	11
7	10	16	49	12
8	6	10	31	8
9	3	5	19	5
Summe	61	100	403	100

Eine erste Trennung ergibt sich bei den mittleren Bildungswünschen (4 - 5): es stehen in diesem Bereich 19% der A-Gruppe 24% der B-Gruppe gegenüber.

Noch stärker unterscheiden sich beide Gruppen in den

Graphische Darstellung 4.127: Bildungswünsche bei
Bildungswünsche bei Kindern von Vätern geringerer
oder höherer Schulbildung

- - - - - Kinder von Vätern mit geringerer Schul-
bildung
— Kinder von Vätern mit höherer Schul-
bildung



hohen Bildungswünschen (C - 9): Die A-Gruppe führt hier mit 47% gegenüber 36% der B-Gruppe.

4.1.2.8 Z u s a m m e n f a s s u n g

Hinsichtlich der Zusammenhänge von Schulbildung des Vaters, Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen ergaben sich folgende Ergebnisse:

1. Kinder von Vätern höherer Schulbildung sind in der Schule stärker motiviert als solche, deren Väter eine geringere Schulbildung erhalten haben.
2. Die Aspirationen in der Schule sind größer bei Kindern von Vätern mit höherer Schulbildung.
3. Ebenso tendieren Kinder von Vätern höherer Schulbildung stärker nach sozialer Desirabilität und Interdependenz in der Schule; dagegen ist die hemmende Schulangst tendenziell höher bei Kindern von Vätern geringerer Schulbildung.

4.1.3. Die hemmende Angst in der Schule

4.1.3.1 Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer und größerer hemmender Schulangst

Ein gleichmäßiges Bild bieten die Schüler mit größerer hemmender Angst in der Schule (A-Gruppe): Die Prozentanteile im Bereich der niedrigen (0-2), der mittleren (3-5) sowie der hohen (6-9) Motivation liegen für diese Gruppe eng beisammen: 34, 36, 30 % (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.131).

Tabelle 4.131: Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer hemmender Schulangst (Gruppe B)

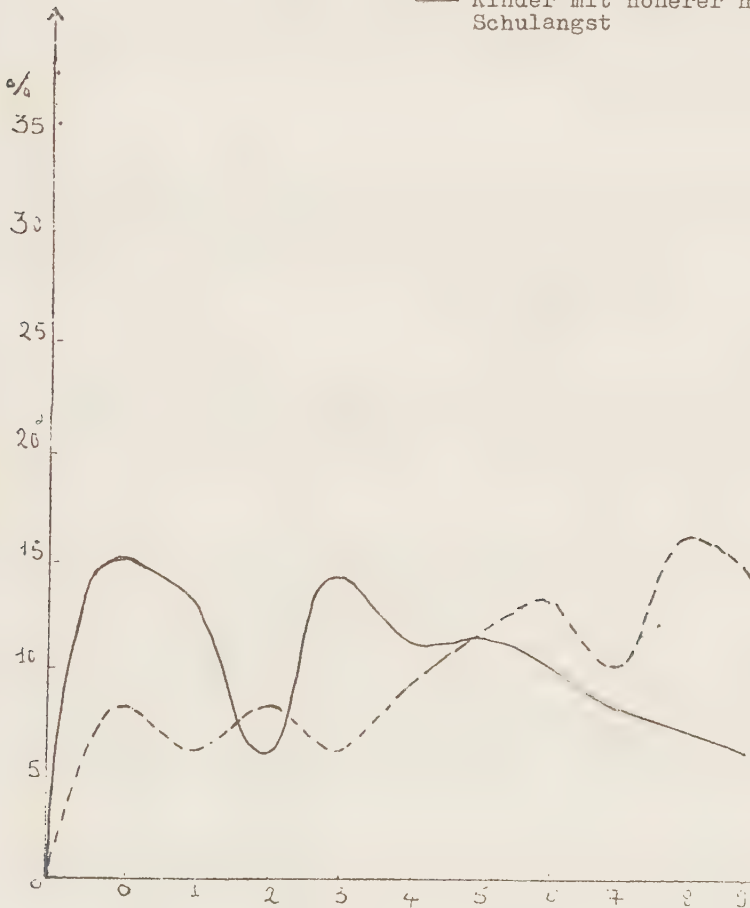
Punktwerte	Gruppe B		Gruppe A	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	26	15	14	8
1	44	13	11	5
2	36	6	14	8
3	18	14	11	6
4	41	11	16	9
5	32	11	19	11
6	27	10	23	13
7	23	8	18	10
8	21	6	29	16
9	16	6	25	14
Summe	284	100 %	180	100 %

Von mehr Bedeutung sind für uns die Prozentwerte der B-Gruppe (Schüler mit geringerer hemmender Schulangst): 21 % dieser Gruppe geben niedrige Motivation an, 26 % bezeichnen sich als mittelmäßig motiviert, und die Gruppe der hochmotivierten erreicht ganze 53 % (!).

Grafische Darstellung 4131: Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst

--- Kinder mit geringerer hemmender Schulangst

— Kinder mit höherer hemmender Schulangst



Eine Überprüfung der Gruppenunterschiede hinsichtlich ihrer Mittelwerte ergänzt die prozentuale Verteilung. Sie erbringt das sehr signifikante Ergebnis von $p < 0.001$ (vgl. Tab. 6.11), d. h. Kinder mit geringerer hemmender Angst sind in der Schule stärker motiviert als solche mit größerer hemmender Schulangst. Das entspricht auch den Erwartungen in unserem theoretischen Teil (vgl. 1.5.1).

4.1.3.2. Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst.

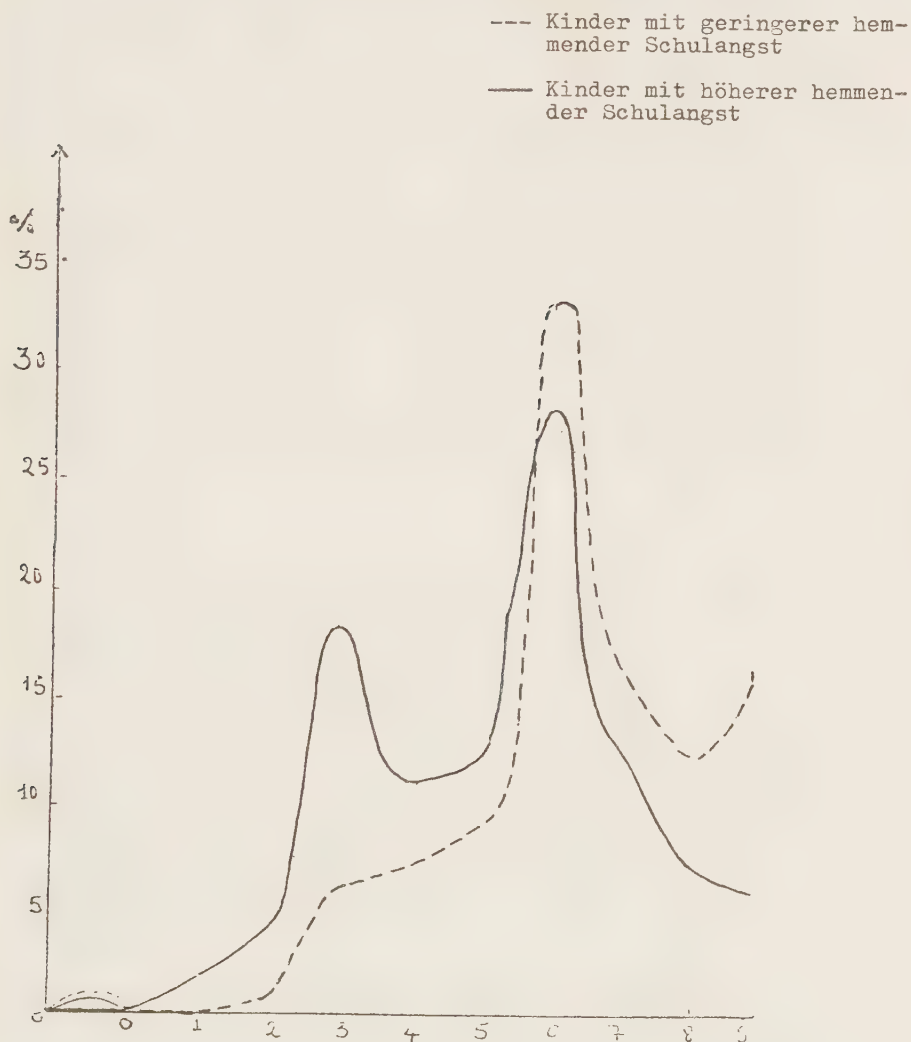
Fassen wir die Schüler mit geringerer hemmender Angst in einer A-Gruppe und die mit größerer hemmender Angst in einer B-Gruppe zusammen (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.132).

Tabelle 4.132: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer hemmender Schulangst (Gruppe B).

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	0	0	5	2
2	1	1	11	4
3	11	6	51	18
4	12	7	31	11
5	17	9	35	12
6	60	33	80	28
7	29	16	33	12
8	22	12	20	7
9	28	16	18	6
Summe	180	100 %	284	100 %

1) Die Tabellen 6.11 bis 6.16 sind im Anhang III.

Graphische Darstellung 4.132: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst



Für die A-Gruppe ergibt sich dann folgende prozentuale Aufteilung: 7 % der Schüler erleben nur geringe fördernde Angst in der Schule (0-3), 49 % verspüren eine mittel-mäßig stark fördernde Angst (4-6), und 44 % der Befragten dieser Gruppe gaben hohe fördernde Angst in der Schule zu. Diesen Angaben entsprechen bei der B-Gruppe (in gleicher Reihenfolge) Prozentanteile von 24, 41 und 35.

Die prozentualen Werte gewinnen noch an Aussagekraft durch den korrelativen Zusammenhang zwischen fördernder und hemmender Angst ($r = -.33^{**}$). 1) Hinzu kommt noch das sehr signifikante Ergebnis bei der Überprüfung der Mittelwertunterschiede unserer beiden Gruppen ($p < 0.001$, vgl. Tab. 6.11). Ich verweise noch auf die Untersuchungen von ALPERT und HABER (1960), die hiermit auch für den griechischen Raum bestätigt wurden (vgl. 1.5.1).

4.1.3.3. Soziale Desirabilität bei Kindern mit gerin- gerer und größerer hem- mender Schulangst.

Bei den Kindern mit geringerer hemmender Angst (A-Gruppe) steigen die Prozentanteile mit wachsender sozialer Desirabilität (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.133). 11 % dieser Gruppe äußern nur geringe soziale Desirabilität (0-3), im mittleren Bereich sind es bereits 24 % (4-6), und hohe soziale Desirabilität (7-9) ist bei 65 % dieser Gruppe feststellbar.

In der B-Gruppe (Kinder mit größerer hemmender Angst in der Schule) steckt zwar die gleiche Tendenz, jedoch nicht so ausgeprägt (19, 32, 49 %).

1) Der Wert $-.33$ ist bei 464 Probanden unserer Untersuchung sehr signifikant (vgl. CLAUSS-EBNER, 1970, S. 350).

Graphische Darstellung 4.133: Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst.

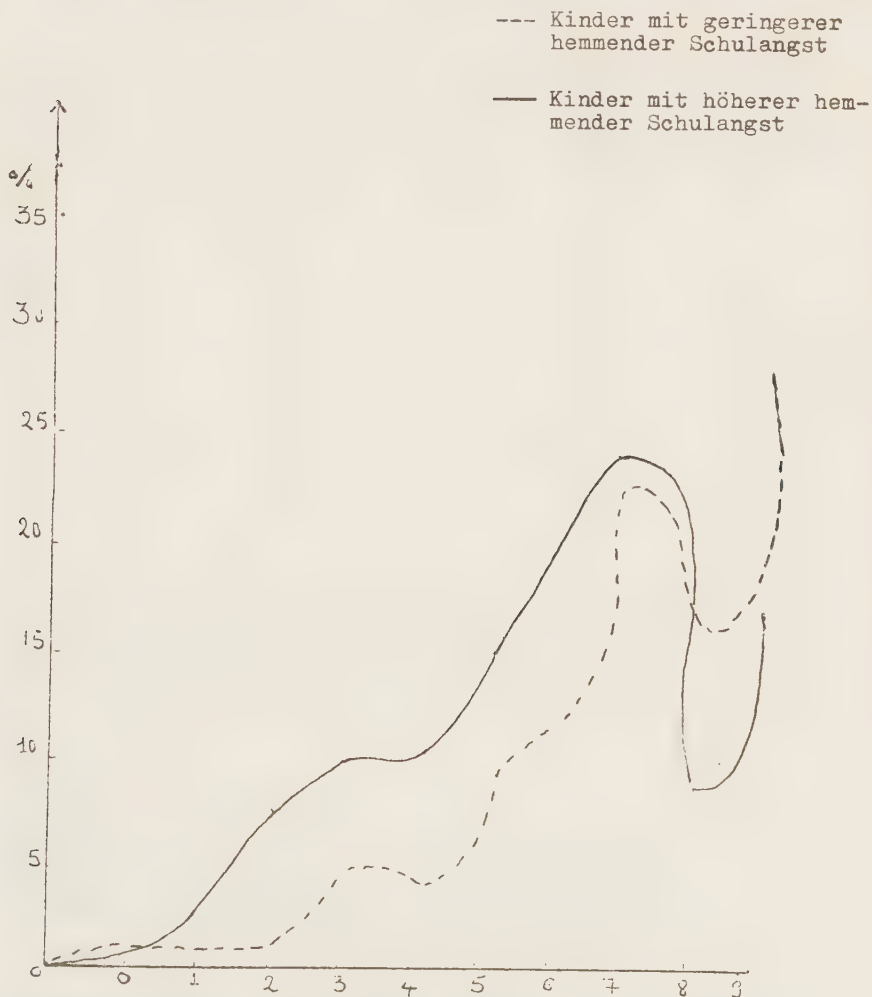


Tabelle 4.133: Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer hemmender Schulangst (Gruppe B).

Punktwerte	Gruppe B		Gruppe A	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	4	1	1	1
1	7	2	2	1
2	21	7	5	3
3	25	9	10	6
4	27	10	8	4
5	40	14	16	9
6	22	8	20	11
7	68	24	38	21
8	22	8	29	16
9	48	17	51	28
Summe	284	100 %	180	100 %

Berücksichtigen wir noch das Ergebnis des t-Tests, so finden wir, daß die Mittelwertunterschiede sehr signifikant sind (vgl. Tab. 6.11). Damit kann gesagt werden, daß nicht-ängstliche Schüler größere Desirabilität erwarten lassen.

4.1.3.4 Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst.

Die Kinder mit geringerer (A-Gruppe) und größerer hemmender Angst in der Schule (B-Gruppe) unterscheiden sich bezüglich der Aspirationen nicht signifikant (d. h. die Mittelwerte der beiden Gruppen ergeben keinen signifikanten Unterschied), wenngleich die prozentuale Verteilung beider Gruppen (A-Gruppe: 38, 41, 21 % und B-Gruppe: 23, 49, 28 %) dies nahelegt (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.134).

Graphische Darstellung 4.134. Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst.

--- Kinder mit geringerer hemmender Schulangst

— Kinder mit größerer hemmender Schulangst

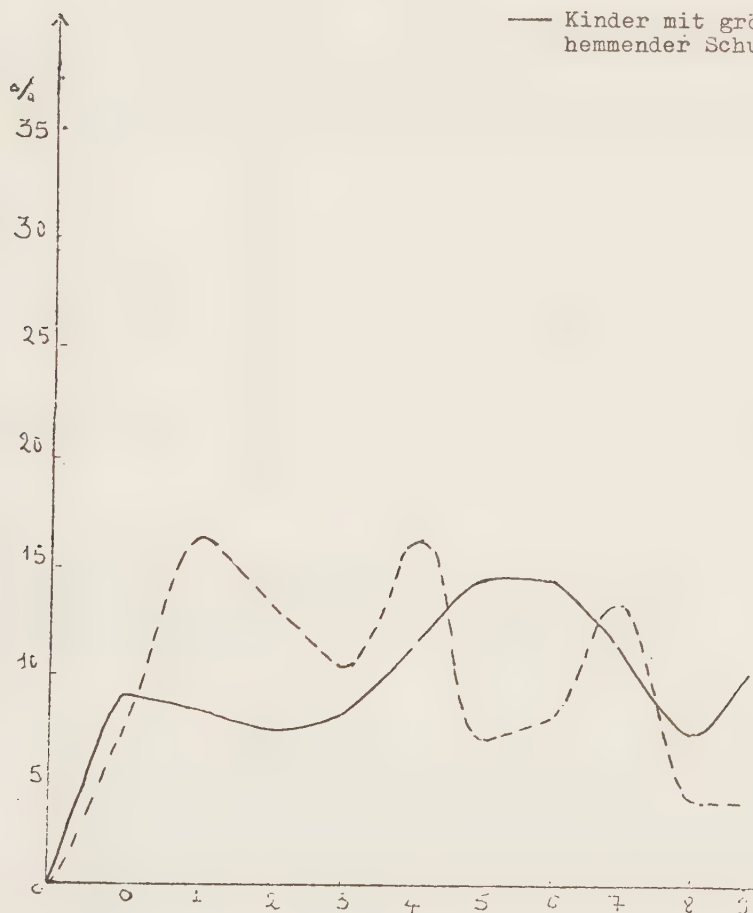


Tabelle 4.134: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer hemmender Schulangst (Gruppe B).

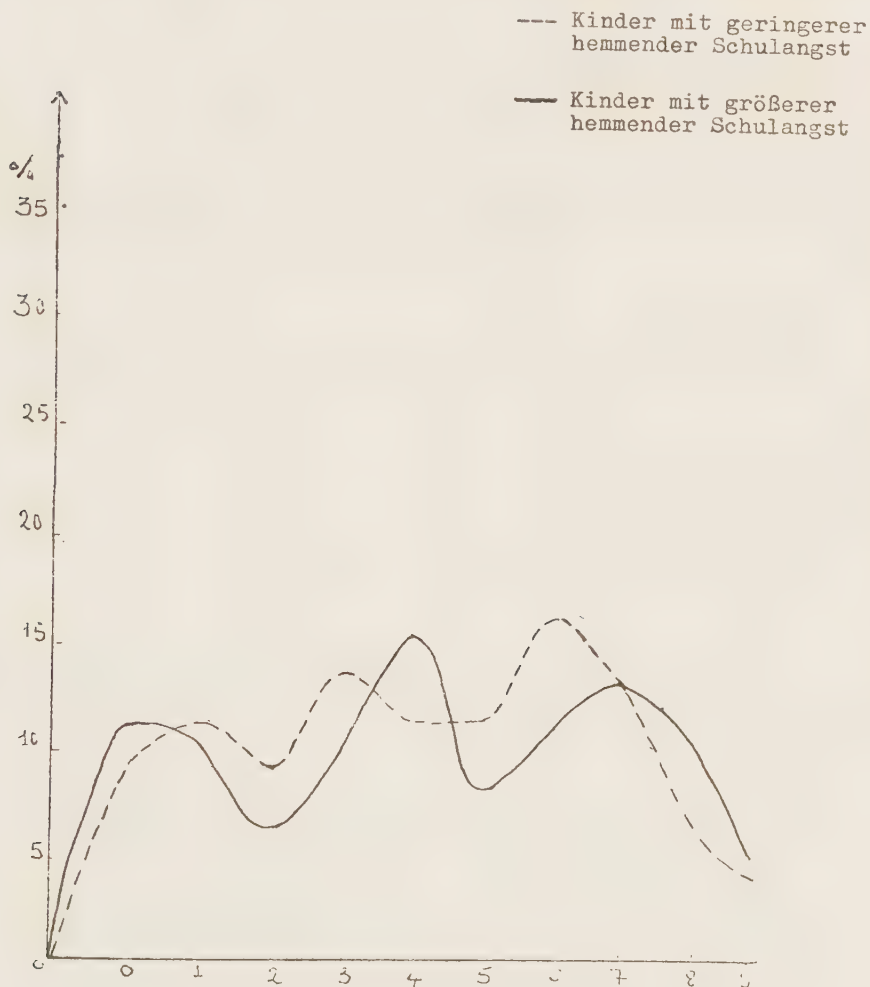
Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	15	8	25	9
1	29	17	23	7
2	24	13	20	7
3	18	10	23	8
4	29	16	31	11
5	13	7	41	14
6	14	8	41	14
7	23	13	30	11
8	7	4	21	7
9	8	4	29	10
Summe	180	100 %	284	100 %

4.1.3.5. Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst.

Wie wirkt sich nun die Stärke der hemmenden Angst in der Schule auf die Bildungswünsche der Kinder aus? Ergibt sich hier ein signifikanter Zusammenhang? (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.135). Ein Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen (Gruppe A: Schüler mit geringerer hemmender Angst und der Gruppe B: Schüler mit größerer hemmender Angst) ergibt zwar keinen signifikanten Unterschied, doch läßt die prozentuale Verteilung ganz deutlich die Tendenz zu höheren Bildungswünschen bei der A-Gruppe erkennen. Diese Verteilung sieht so aus:

(0-3) niedrige Bildungswünsche in der A-Gruppe: 42 %
niedrige Bildungswünsche in der B-Gruppe: 36 %

Graphische Darstellung 4.135: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer hemmender Schulangst



(4-5) mittlere Bildungswünsche in der A-Gruppe: 19 %
mittlere Bildungswünsche in der B-Gruppe: 26 %

(6-9) hohe Bildungswünsche in der A-Gruppe: 39 %
hohe Bildungswünsche in der B-Gruppe: 28 %

Tabelle 4.135: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer hemmender Schulangst (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe B		Gruppe A	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	31	11	16	9
1	29	10	20	11
2	17	6	17	9
3	27	9	24	13
4	42	15	19	11
5	30	11	15	8
6	31	11	28	16
7	36	12	23	13
8	27	9	10	6
9	14	5	8	4
Summe	284	100 %	180	100 %

Die weniger ängstlichen (gehemmten) Schüler äußern meist mehr Bildungswünsche.

Mehr läßt sich an dieser Stelle nicht aussagen.

4.1.3.6 Zusammenfassung

Die für die Verknüpfung der hemmenden Schulangst mit den geprüften Variablen wichtigsten Ergebnisse seien kurz zusammengefaßt:

1. In direkter Abhängigkeit stehen hemmende Schulangst und niedrige Motivation.
2. Die soziale Desirabilität ist stärker bei Kindern mit geringerer hemmender Schulangst als bei solchen, die höhere hemmende Schulangst äußern.
3. Auch tendieren Kinder mit geringerer hemmender Schulangst stärker zu höheren Aspirationen als solche mit größerer hemmender Schulangst.

4.1.4. Die fördernde Angst in der Schule

4.1.4.1. Motivation in der Schule bei Kindern mit geringer oder größerer fördernder Schulangst.

Wenden wir uns zunächst der A-Gruppe zu (Schüler mit geringerer fördernder Angst).

Gering motiviert sind in dieser Gruppe 45 %, mittelmäßig motiviert erklären sich 31 %, und 24 % der Schüler können als hochmotiviert bezeichnet werden (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.141). Kurz gesagt: die A-Gruppe tendiert zur geringen Motivation.

Nun zur B-Gruppe (Schüler mit größerer fördernder Angst). Es sind hier 24 % gering, 42 % mittelmäßig und 34 % hoch motiviert. Der Trend ist hier zwar nicht so eindeutig wie in der A-Gruppe, doch immer noch stark genug in Richtung höhere Motivation.

Nehmen wir aber noch die Mittelwertunterschiede der beiden Gruppen zu Hilfe, so dürfen wir sagen, daß Kinder mit größerer fördernder Angst in der Schule stärker motiviert sind als solche mit geringerer ($p < 0.001$; vgl. Tab. 6.12).

Graphische Darstellung 4.141: Motivation in der Schule
bei Kindern mit geringerer
oder größerer fördernder
Schulangst

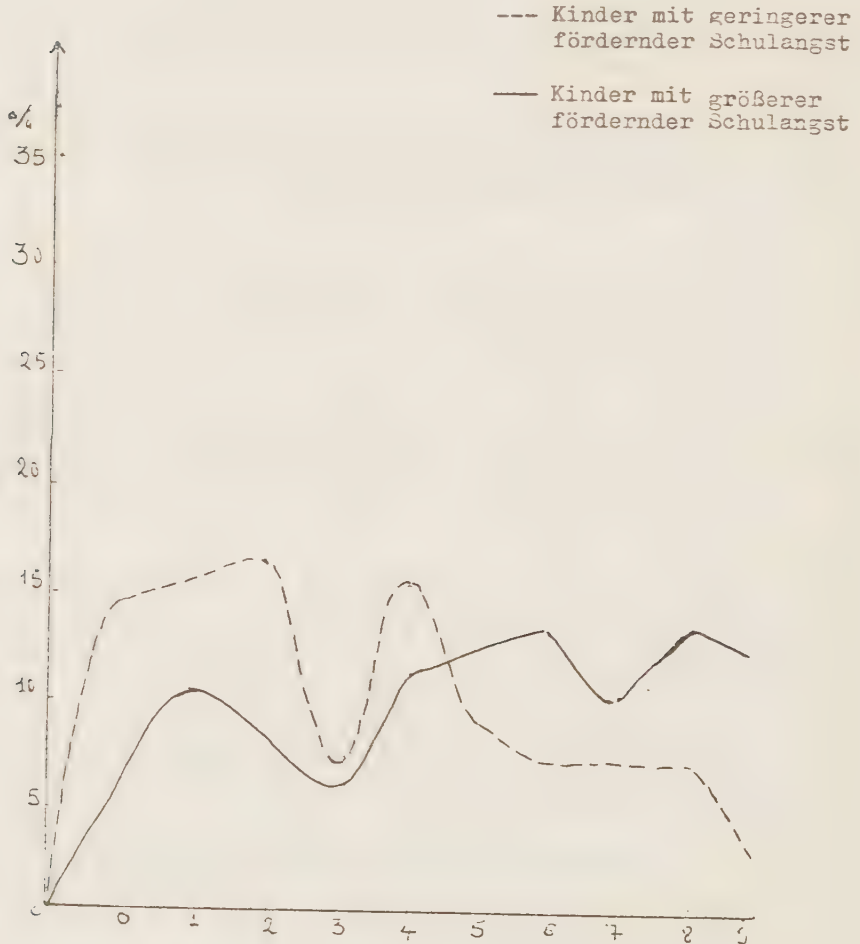


Tabelle 4.141: Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer fördernder Schulangst (Gruppe B).

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	24	14	16	6
1	26	15	29	10
2	28	16	22	8
3	12	7	17	6
4	26	15	31	11
5	15	9	36	12
6	13	7	37	13
7	13	7	28	10
8	12	7	38	12
9	5	3	36	12
Summe	174	100 %	290	100 %

4.1.4.2. Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst.

Wir teilen die Schüler in zwei Gruppen ein. Die A-Gruppe erfaßt die Schüler mit geringerer und die B-Gruppe die mit größerer fördernder Angst.

Die prozentuale Verteilung sieht dann so aus (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.142):

(0-2) niedrige hemmende Angst in der A-Gruppe: 9 %
niedrige hemmende Angst in der B-Gruppe: 24 %

(3-6) mittlere hemmende Angst in der A-Gruppe: 21 %
mittlere hemmende Angst in der B-Gruppe: 35 %

(7-9) starke hemmende Angst in der A-Gruppe: 70 %
starke hemmende Angst in der B-Gruppe: 41 %

Graphische

Darstellung 4.142: Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringer
oder größerer fördernder Schulangst

--- Kinder mit geringerer fördernder
Schulangst

— Kinder mit höherer fördernder
Schulangst

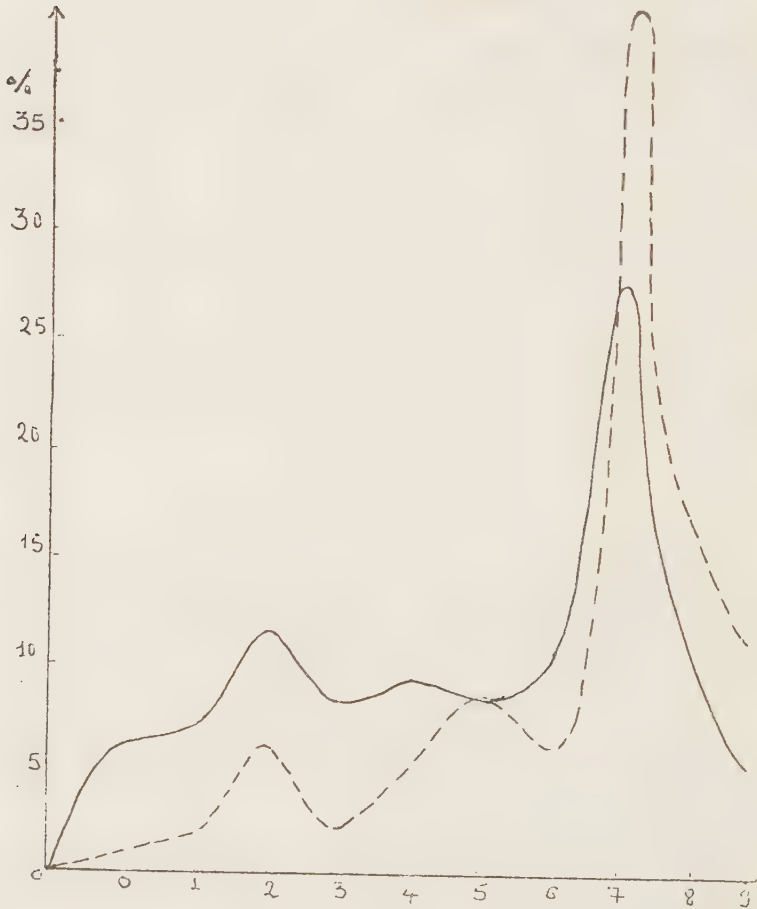


Tabelle 4.142: Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer fördernder Schulangst (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	1	1	16	6
1	3	2	19	7
2	10	6	32	11
3	4	2	24	8
4	9	5	26	9
5	14	8	22	8
6	10	6	28	10
7	70	40	77	25
8	33	19	32	11
9	20	11	14	5
Summe	174	100 %	290	100 %

Aus der Tendenz beider Gruppen zur stark hemmenden Angst fällt dennoch die A-Gruppe stärker auf (70%).

Eine Überprüfung der Mittelwerte beider Gruppen ergibt den sehr signifikanten Unterschied ($p < 0.001$, vgl. Tab. 6.12). Ich darf hierin eine Bestätigung der Ergebnisse von ALPERT und HABER (1960) auch in der griechischen Wirklichkeit sehen.

4.1.4.3. Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst.

Ich erfasse zunächst die für meine Beschreibung bedeutendere Gruppe von Schülern mit größerer fördernder Schulangst (B-Gruppe) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.113).

Graphische Darstellung 4.143: Soziale Desirabilität bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst

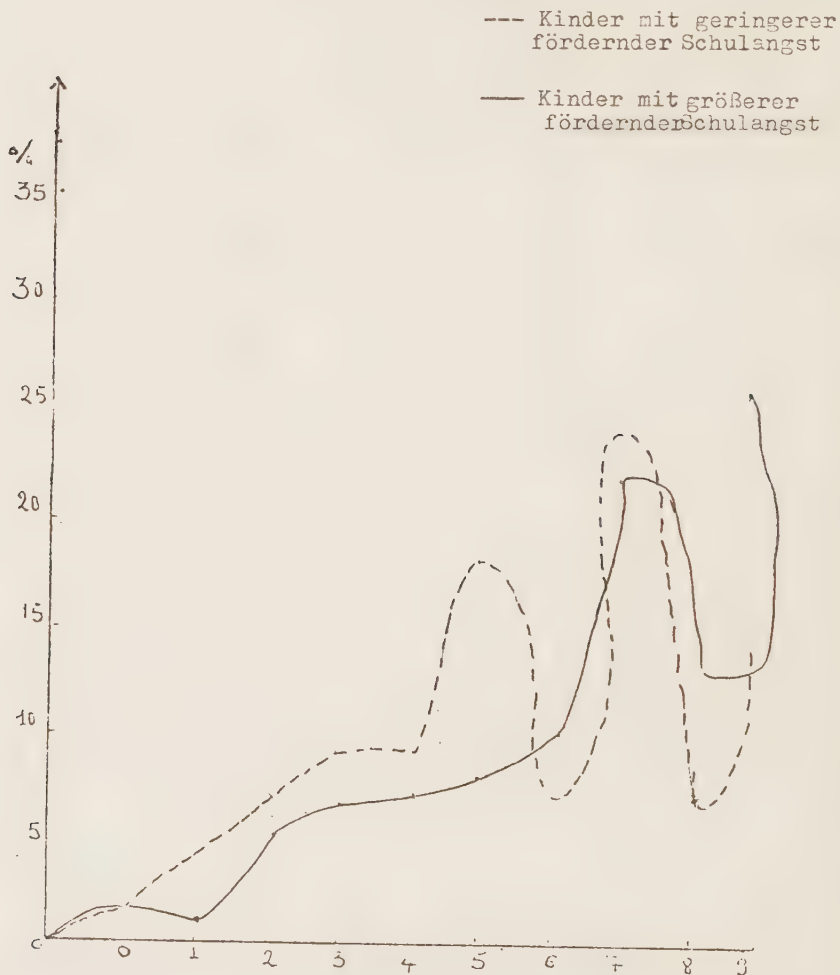


Tabelle 4.143: Soziale Desirabilität bei Kindern mit
geringerer (Gruppe A) oder größerer för-
dernder Schulangst (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	2	1	3	1
1	7	4	2	1
2	12	7	14	5
3	15	9	20	7
4	15	9	20	7
5	32	18	24	8
6	13	7	29	10
7	42	24	64	22
8	12	7	39	13
9	24	14	75	26
Summe	174	100 %	290	100 %

6 % dieser Gruppe liegen im Bereich der geringen (0-2), 22 % im Bereich der mittleren (3-5) und 72 % (!) im Bereich der hohen (6-9) sozialen Desirabilität; d. h. eine ganz klare Tendenz dieser Gruppe zur hohen sozialen Desirabilität.

Auch in der A-Gruppe (Schüler mit geringerer fördernder Angst) ist dieser Trend noch feststellbar, doch weitaus schwächer ausgeprägt. Hier liegen die Werte bei 12 (0-2), 36 (3-5) und 52 % (6-9).

Im t-Test ergibt sich dann auch ein sehr signifikanter Unterschied bei den Mittelwerten der Stichproben ($p < 0.001$; vgl. Tab. 6.12). Das erlaubt uns zu sagen: Bei Kindern mit größerer fördernder Angst in der Schule findet sich auch höhere soziale Desirabilität.

4.1.4.4. I n t e r d e p e n d e n z i n d e r
S c h u l e b e i K i n d e r n m i t
g e r i n g e r e r o d e r g r ö ß e -
r e r f ö r d e r n d e r S c h u l -
a n g s t .

Wie wirkt sich die Stärke der fördernden Schulangst auf die Interdependenz der Schüler aus?

Aus dem Vergleich der beiden Gruppen (A-Gruppe: Schüler mit geringerer fördernder Schulangst. B-Gruppe: Schüler mit größerer fördernder Schulangst) wird deutlich, daß die Kinder der B-Gruppe stärker zur hohen (6-9) Interdependenz tendieren (46 gegenüber 34 % der B-Gruppe; vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.144).

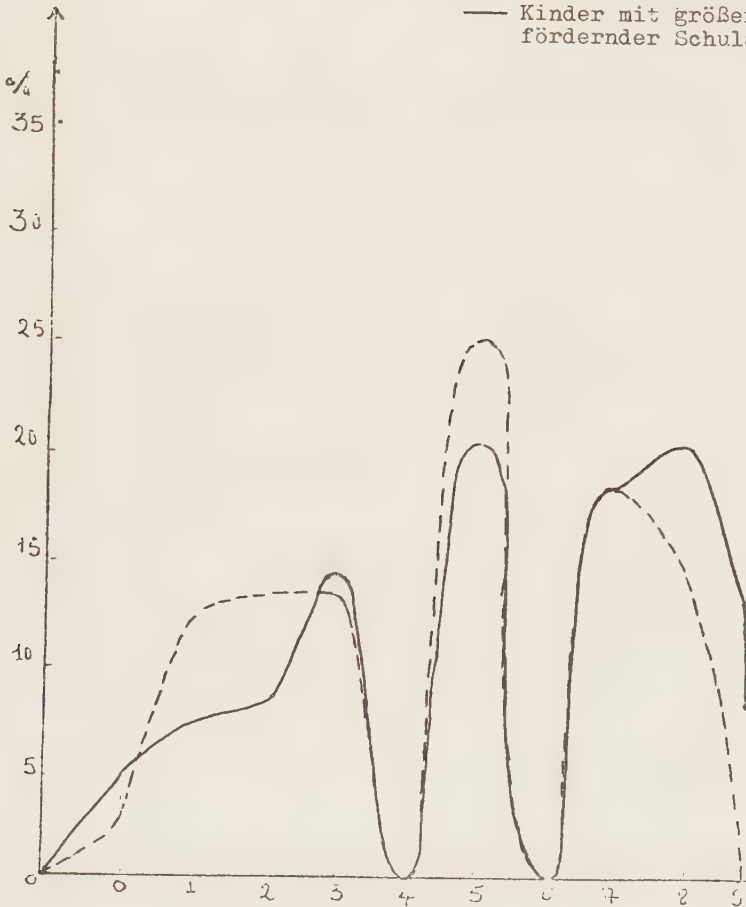
Tabelle 4.144: Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer fördernder Schulangst (Gruppe B).

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	6	3	14	5
1	21	12	19	7
2	23	13	22	8
3	23	13	42	14
4	0	0	0	0
5	44	25	57	20
6	0	0	0	0
7	32	20	53	18
8	25	14	59	20
9	0	0	24	8
Summe	174	100%	290	100 %

Gaphische Darstellung 4.144: Interdependenz in der Schule
bei Kindern mit geringerer oder
größerer fördernder Schulangst

--- Kinder mit geringerer
fördernder Schulangst

— Kinder mit größerer
fördernder Schulangst



Die Prozentwerte für die mittlere (3-5) Interdependenz liegen bei 38 (B-Gruppe) bzw. 34 % (A-Gruppe); gering (0-2) interdependent sind in der B-Gruppe 20 und in der A-Gruppe 28 % der Kinder.

Die Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant.

Zusammenfassend: Mehr Kinder mit größerer fördernder Schulangst haben eine stärkere Interdependenz in der Schule.

4.1.4.5. A s p i r a t i o n e n i n d e r S c h u l e b e i K i n d e r n m i t g e r i n g e r e r o d e r g r ö ß e r e r f ö r d e r n d e r S c h u l a n g s t.

Frage: Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Höhe der Aspirationen der Schüler und der Stärke ihrer Angst?

Die Untersuchung, wieder in zwei Gruppen, ergibt für die A-Gruppe (Schüler mit geringerer fördernder Angst) folgende prozentuale Verteilung (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.145):

28 % der Schüler niedrig (0-2),
40 % mittelmäßig (3-6) und
32 % hoch aspiriert (7-9).

In der B-Gruppe (Schüler mit größerer fördernder Angst) sieht die Verteilung anders aus:

20 % niedrig (0-2),
40 % mittelmäßig (3-6) und
32 % hoch aspiriert (7-9).

Graphische Darstellung 4.145: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst.

--- Kinder mit geringerer
fördernder Schulangst

— Kinder mit größerer
fördernder Schulangst.



Tabelle 4.145: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer fördernder Schulangst (Gruppe B).

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	6	3	14	5
1	21	12	19	7
2	23	13	22	8
3	23	13	42	14
4	0	0	0	0
5	44	27	57	20
6	0	0	0	0
7	32	18	53	18
8	25	14	59	20
9	0	0	24	8
Summe	174	100 %	290	100 %

Schon jetzt ist eine erste Aussage möglich: Tendenziell neigt die B-Gruppe zu höheren Aspirationen als die Vergleichsgruppe. Ziehen wir nun auch noch die Mittelwerte beider Gruppen hinzu: Es ergibt sich hier ein Unterschied auf dem 0,1 % Signifikanzniveau (vgl. Tab. 6.12), und damit ist die zweite Aussage möglich: Kinder mit größerer fördernder Schulangst sind in der Schule höher aspiriert.

4.1.4.6. Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst.

Wenn wir die Gruppe von Schülern mit geringerer fördernder Angst (A-Gruppe) mit der B-Gruppe (Schüler mit größerer fördernder Angst) vergleichen, stellen wir zunächst einmal eine hohe Parallelität der Prozentwerte fest (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.146):

Graphische Darstellung 4.146: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer fördernder Schulangst.



Tabelle 4.146: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer fördernder Schulangst (Gruppe B).

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	24	14	23	8
1	14	8	35	12
2	9	5	25	9
3	18	10	33	11
4	23	13	38	13
5	19	11	26	9
6	22	13	37	13
7	21	12	38	13
8	19	11	18	6
9	5	3	17	6
Summe	174	100 %	290	100 %

A-Gruppe (B-Gruppe):

22 % (20 %) niedrigere Bildungswünsche (0-1)

15 % (20 %) mittlere Bildungswünsche (2-3)

63 % (60 %) hohe Bildungswünsche (4-9)

Beide Gruppen tendieren eindeutig zu hohen Bildungswünschen.

Die Überprüfung der Mittelwerte ergibt keinen signifikanten Unterschied (vgl. Tab. 6.12).

Es läßt sich danach nicht mehr sagen, als daß die Bildungswünsche von Kindern mit geringerer fördernder Schulangst sich von den Bildungswünschen von Kindern mit größerer fördernder Schulangst nicht unterscheiden.

4.1.4.7. Z u s a m m e n f a s s u n g

Hinsichtlich der fördernden Schulangst wurden die Kinder in zwei Gruppen eingeteilt: Kinder mit geringerer (Gruppe A) und Kinder mit größerer fördernder Schulangst (Gruppe B). Aus den Ergebnissen über den Zusammenhang der fördernden Schulangst mit den geprüften Variablen läßt sich nur folgendes sagen:

1. Motivation, soziale Desirabilität und Aspirationen in der Schule sind stärker entwickelt bei Kindern der Gruppe B als bei Kindern der Gruppe A.
2. Interdependenz in der Schule und Bildungswünsche ergeben keinen signifikanten Unterschied in beiden Gruppen.

4.1.5 D i e s o z i a l e D e s i r a b i l i t ä t

4.1.5.1. M o t i v a t i o n i n d e r S c h u l e b e i K i n d e r n m i t g e r i n g e - r e r o d e r g r ö ß e r e r s o z i a - l e r D e s i r a b i l i t ä t .

Die Frage lautet: Wirkt sich geringere (A-Gruppe) bzw. größere (B-Gruppe) soziale Desirabilität auf die Motivation der Schüler aus?

Um eine Antwort geben zu können, vergleichen wir zuerst einmal die Prozentwerte beider Gruppen (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.151):

In der A-Gruppe sind 57 % der Kinder schwach (0-3) motiviert (gegenüber 26 % in der B-Gruppe), 34 % sind mittelmäßig (4-7) motiviert (34 % in der B-Gruppe), und nur 9 % der Schüler zählen zu den Hochmotivierten (8-9) (gegenüber 40 % in der B-Gruppe).

Tabelle 4.151: Motivation in der Schule bei Kindern mit
geringerer (Gruppe A) oder größerer sozialer
Desirabilität (Gruppe B).

Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	24	14	16	5
1	34	20	21	7
2	26	16	24	8
3	11	7	18	6
4	19	11	38	13
5	22	13	29	10
6	16	10	34	11
7	7	5	34	12
8	4	2	46	15
9	3	2	38	13
Summe	166	100 %	298	100 %

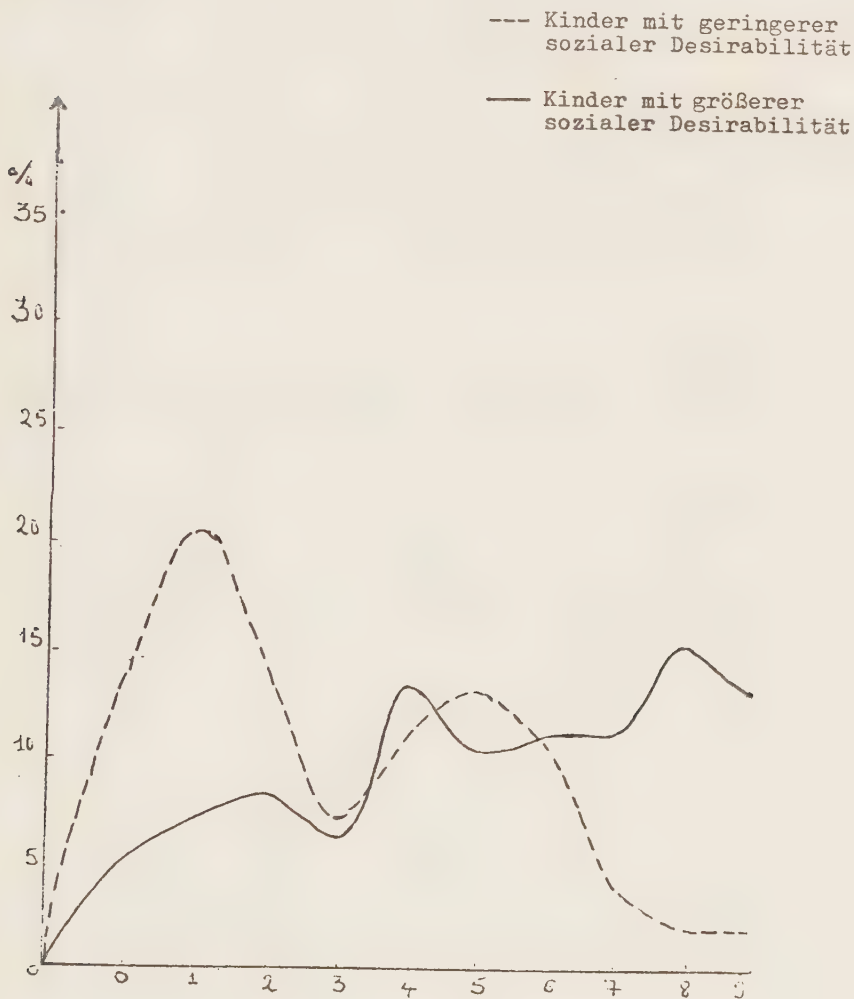
Anhand dieser Prozentzahlen stellen wir fest, daß die beiden Gruppen in entgegengesetzte Richtungen tendieren: Die A-Gruppe zur schwachen und die B-Gruppe zur hohen Motivation.

Die Überprüfung der Mittelwerte in den Gruppen ergab einen sehr signifikanten Unterschied ($P < 0.001$; vgl. Tab. 6.13).

Die Ergebnisse meiner Stichprobe in Griechenland stimmen überein mit dem Resultat von HERMANS (1971, S. 84 ff).

Wir können sagen: Kinder mit größerer sozialer Desirabilität sind in der Schule besser motiviert als solche mit geringerer sozialer Desirabilität.

Graphische Darstellung 4.151: Motivation in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität.



4.1.5.2. Hemmende Schulangst bei
Kindern mit geringerer
oder größerer sozialer
Desirabilität.

Welche Relation besteht zwischen hemmender Schulangst und der Stärke der sozialen Desirabilität?

(A-Gruppe: geringere soziale Desirabilität, B-Gruppe: größere soziale Desirabilität) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.152)

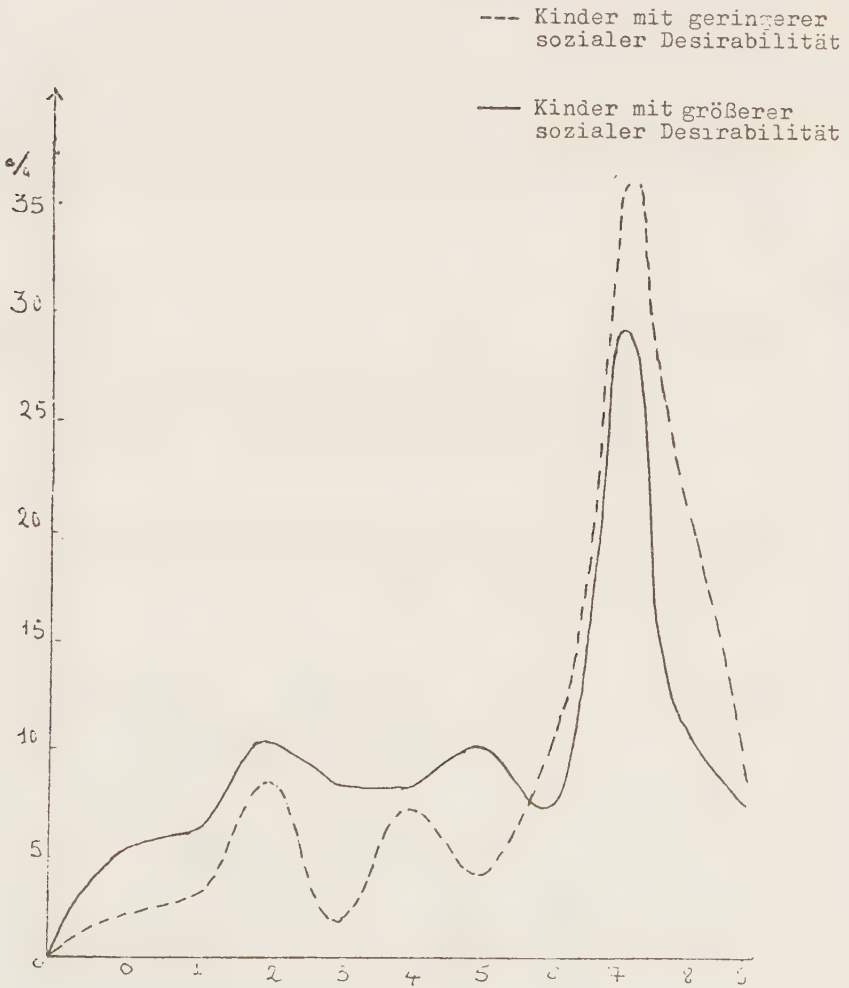
Tabelle 4.152: Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) und größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	3	2	14	5
1	5	3	17	6
2	13	8	29	10
3	3	2	25	8
4	11	7	24	8
5	7	4	29	10
6	16	10	22	7
7	60	36	87	29
8	34	20	31	10
9	14	8	20	7
Summe	166	100 %	298	100 %

Der Tabelle 4.152 entnehmen wir folgende Prozentwerte für die A-Gruppe und (B-Gruppe):

- (0-2) niedrige hemmende Schulangst: 13 % (21 %)
- (3-6) mittlere hemmende Schulangst: 23 % (33 %)
- (7-9) hohe hemmende Schulangst: 64 (!) (46 %)

Graphische Darstellung 4.152: Hemmende Schulangst bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität



Klar ersichtlich ist der Trend (vor allem in der A-Gruppe) nach hoher hemmender Schulangst (vgl. graphische Darstellung 4.152). Weiterhin ergibt der t-Test einen hochsignifikanten Unterschied bei den Mittelwerten der beiden Gruppen ($p < 0.001$; vgl. Tabelle 6.13). Unsere Erwartung wird auch bestätigt (vgl. 1.5.2.), daß nämlich die hemmende Schulangst negativ mit der sozialen Desirabilität korreliert ($r = -.20^{**}$).

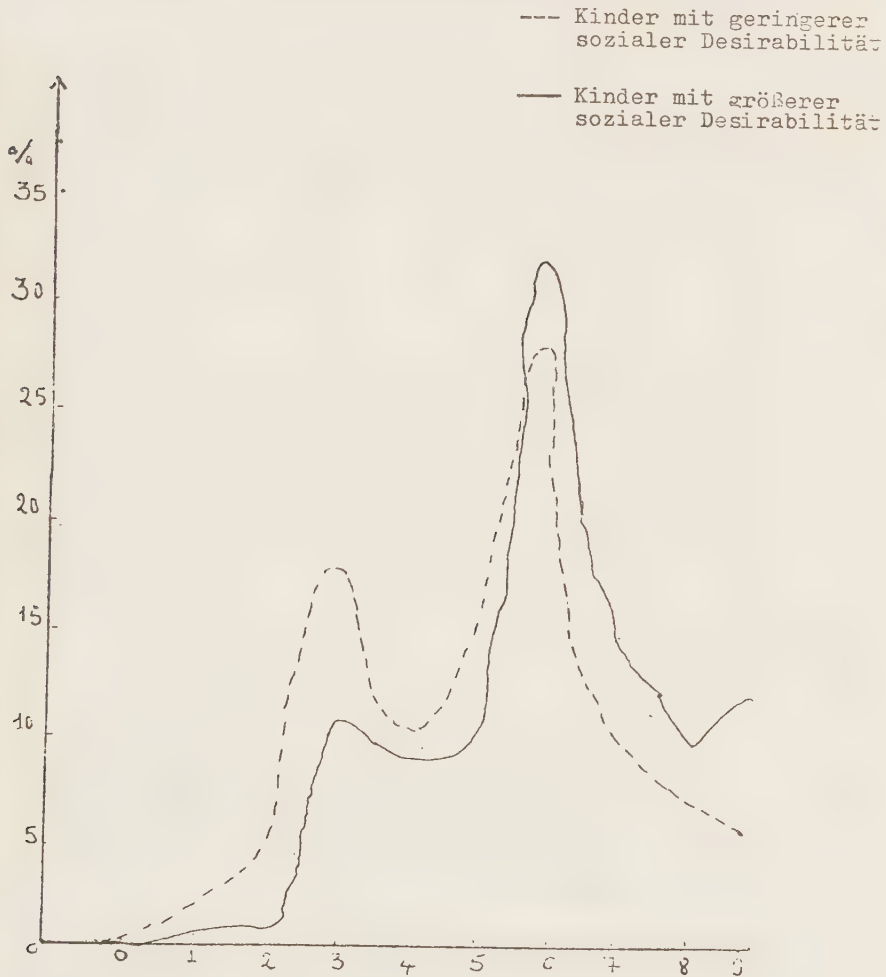
4.1.5.3. Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer und größerer sozialer Desirabilität.

Für die A-Gruppe (Schüler mit geringerer fördernder Angst) liegen folgende Werte vor (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.153):

Tabelle 4.153: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	3	2	2	1
2	10	6	2	1
3	30	18	32	10
4	17	10	26	9
5	23	14	29	10
6	46	28	94	32
7	16	10	46	15
8	12	7	30	10
9	9	5	37	12
Summe	166	100 %	298	100 %

Graphische Darstellung 4.153: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer und größerer sozialer Desirabilität



26 % verspüren nur geringere fördernde Angst (0-3) in der Schule; hohe fördernde Angst (7-9) geben 23 % dieser Gruppe an.

Bei der B-Gruppe (Schüler mit größerer sozialer Desirabilität) wird der Trend zur hohen fördernden Angst ersichtlich: Gegenüber 12 % dieser Schüler, die nur geringe fördernde Angst (0-3) angeben, äußern 37 % der Gruppe hohe fördernde Angst (7-9).

Beide Gruppen sind im Bereich der mittleren fördernden Angst (4-6) mit 52 bzw. 51 % stark vertreten.

Diese prozentuale Aufteilung mit ihrer Tendenz zu höherer fördernder Angst in der B-Gruppe wird vervollständigt durch die Signifikanz des Unterschiedes der Mittelwerte beider Gruppen ($p < 0.05$; vgl. 6.13).

Es läßt sich somit sagen, daß Kinder mit stärkerer fördernder Schulangst größere soziale Desirabilität zeigen.

4.1.5.4. I n t e r d e p e n d e n z i n d e r S c h u l e b e i K i n d e r n m i t g e r i n g e r e r o d e r g r ö ß e - r e r s o z i a l e r D e s i r a b i - l i t ä t .

Je nach der Höhe der sozialen Desirabilität bilden wir zwei Gruppen: Die A-Gruppe erfaßt dabei Schüler mit geringerer Desirabilität, in der B-Gruppe vereinen sich die Schüler mit hoher Desirabilität (vgl. Tab. 4.154).

Tabelle 4.154: Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B)

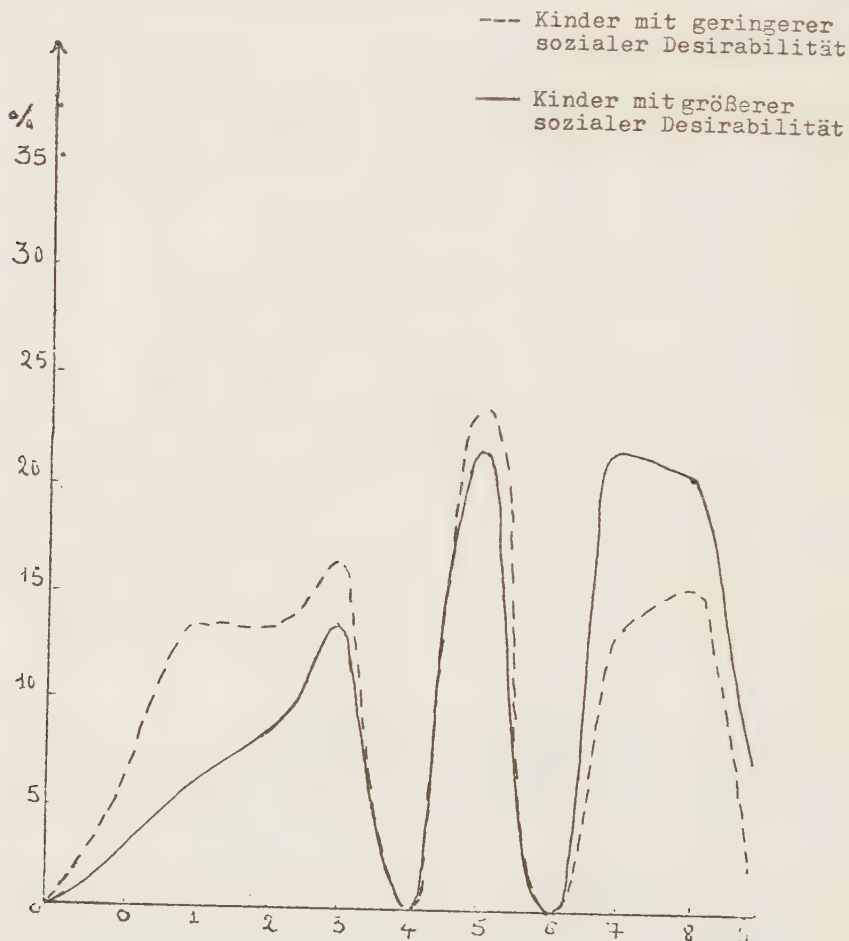
	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	10	6	10	3
1	21	13	19	6
2	21	13	24	8
3	26	15	39	13
4	0	0	0	0
5	38	23	23	21
6	0	0	0	0
7	21	13	64	22
8	25	15	59	20
9	4	2	20	7
Summe	166	100 %	298	100 %

Zur A-Gruppe gehören 47 % wenig (0-3) interdependenter Kinder, 36 % mittlerer (4-7) Interdependenz, und 17 % der Schüler dieser Gruppe sind hoch (8-9) interdependent.

Für die B-Gruppe gilt folgende Verteilung (in Prozenten): Geringe (0-3) Interdependenz (30 %), mittlere (4-7) Interdependenz (43 %) und hohe (8-9) Interdependenz (27 %).

Beim Vergleich der Mittelwerte beider Gruppen ergibt sich kein signifikanter Unterschied, doch läßt die prozentuale Aufteilung tendenzielle Unterschiede erkennen. Mehr Kinder der B-Gruppe zeigen hohe Interdependenz, mit anderen Worten: Schüler mit größerer sozialer Desirabilität neigen stärker zu einem besseren Kontakt mit ihren Lehrern und Mitschülern.

Graphische Darstellung 4.154: Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität.



4.1.5.5. Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität.

In der A-Gruppe fassen wir die Schüler mit geringerer und in der B-Gruppe Schüler größerer sozialer Desirabilität zusammen.

Im folgenden die prozentuale Aufteilung (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.155):

Tabelle 4.155: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B):

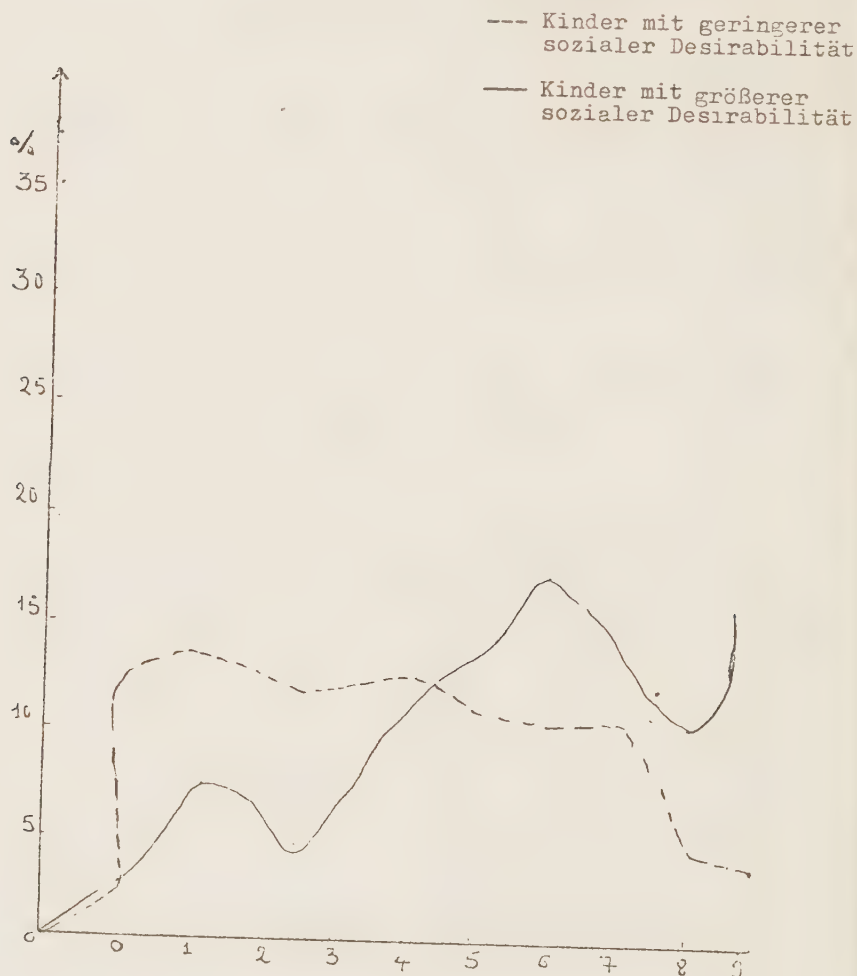
	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	37	12	3	3
1	40	13	12	7
2	35	12	9	5
3	34	12	7	4
4	41	14	19	11
5	33	11	21	13
6	27	9	28	17
7	29	10	24	14
8	13	4	15	9
9	9	3	28	17
Summe	298	100 %	166	100 %

(0-3) niedrige Aspirationen in der A-Gruppe: 49 %
niedrige Aspirationen in der B-Gruppe: 19 %

(4-6) mittelhohe Aspirationen in der A-Gruppe: 34 %
mittelhohe Aspirationen in der B-Gruppe: 41 %

(7-9) hohe Aspirationen in der A-Gruppe: 17 %
hohe Aspirationen in der B-Gruppe: 40 %

Graphische Darstellung 4.155: Aspirationen in der Schule
bei Kindern mit geringerer
oder größerer sozialer Desirabilität



Der Trend in der A-Gruppe (zu niedrigen Aspirationen) ist eindeutig dem der B-Gruppe (zu hohen Aspirationen) entgegengesetzt.

Wie zu erwarten, ist denn auch der Unterschied der Mittelwerte beider Gruppen signifikant, sogar sehr signifikant ($p < 0.001$; vgl. Tab. 6.13). Mit anderen Worten: Kinder mit größerer sozialer Desirabilität sind in der Schule auch höher aspiriert.

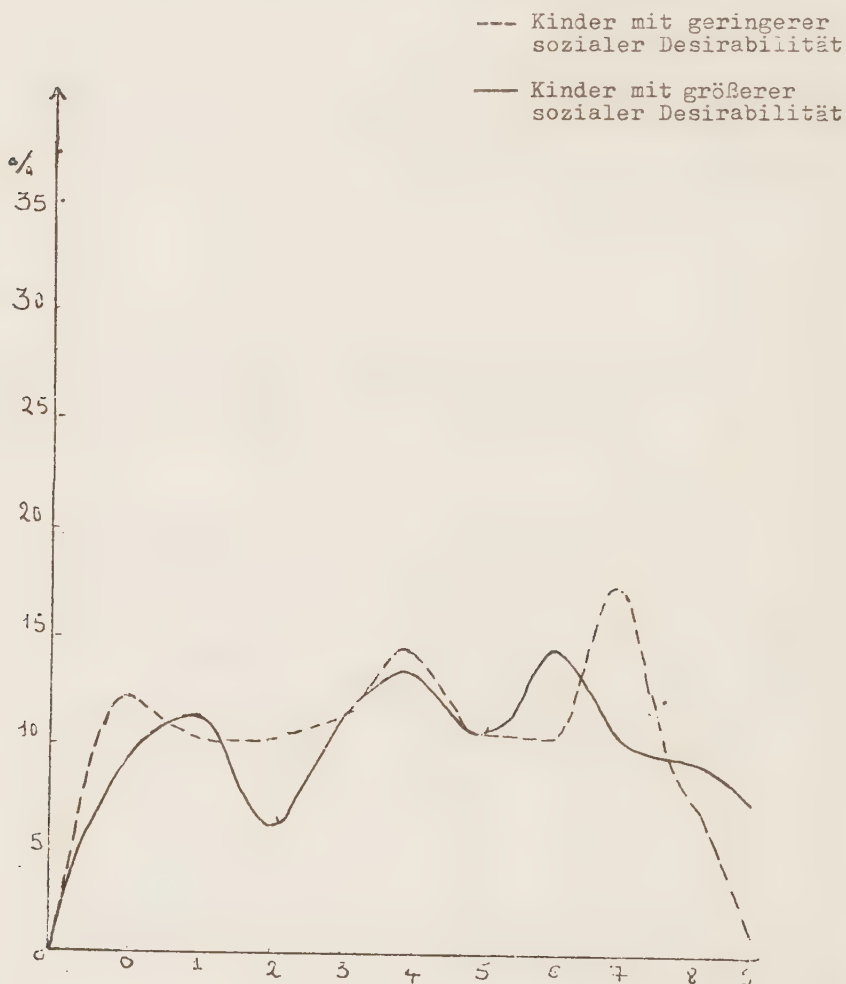
4.1.5.6 Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität.

Tabelle 4.156: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	20	12	27	9
1	16	10	33	11
2	16	10	18	6
3	18	11	33	11
4	23	14	38	13
5	16	10	29	10
6	16	10	43	14
7	29	19	30	10
8	11	7	26	9
9	1	1	21	7
Summe	166	100 %	298	100 %

Der Tabelle 4.156 entnehmen wir die folgenden Prozentwerte für die A-Gruppe (Kinder mit geringerer sozialer Desirabilität) und die B-Gruppe (Kinder mit größerer sozialer Desirabilität):

Grafische Darstellung 4.156: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder größerer sozialer Desirabilität



57 % der A-Gruppe haben nur geringere (0-4) Bildungswünsche, 35 % stellen mittlere (5-7) und 8 % äußern hohe (8-9) Bildungswünsche.

In der B-Gruppe tritt eine leichte Verschiebung der Werte ein: 50 % mit niedrigeren Bildungswünschen

34 % mit mittleren Bildungswünschen, und

16 % mit hohen Bildungswünschen. Gemeinsam ist den beiden Gruppen der Trend nach niedrigen Bildungswünschen (0 - 4) (Vgl. graphische Darstellung 4.156).

Aus der prozentualen Verteilung wie auch aus dem Unterschied beider Gruppen ist weiterhin zu ersehen (vgl. Tabelle 6.13), daß Kinder mit größerer sozialer Desirabilität tendenziell stärkere Bildungswünsche aufweisen als solche mit geringerer sozialer Desirabilität, jedoch erreicht der Unterschied nicht das Signifikanzniveau.

4.1.5.7. Z u s a m m e n f a s s u n g

Über den Zusammenhang der sozialen Desirabilität mit der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen ergab sich folgendes:

1. Die Ergebnisse von HERMANS (1971, S. 84 ff) wurden bestätigt, daß nämlich Kinder mit größerer sozialer Desirabilität (Gruppe B) stärker in der Schule motiviert sind als Kinder mit geringerer sozialer Desirabilität (Gruppe A).

2. Dagegen findet sich die hemmende Schulangst häufiger bei Kindern der Gruppe A als bei solchen der B-Gruppe.

3. Sehr signifikant unterscheiden sich die Kinder aus beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Aspirationen; so haben Kinder mit größerer sozialer Desirabilität auch höhere Aspirationen in der Schule.

4. Es ergaben sich keine signifikanten Ergebnisse im Bezug auf die Bildungswünsche in beiden Gruppen.

4.1.6. Die Aspirationen in der Schule

4.1.6.1. Motivation in der Schule bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen.

Es stellt sich uns hier die Frage: Sind Schüler mit höheren Aspirationen (B-Gruppe) in der Schule stärker motiviert als solche mit geringeren (A-Gruppe)?

Sehen wir uns zunächst einmal die prozentuale Verteilung an (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.161):

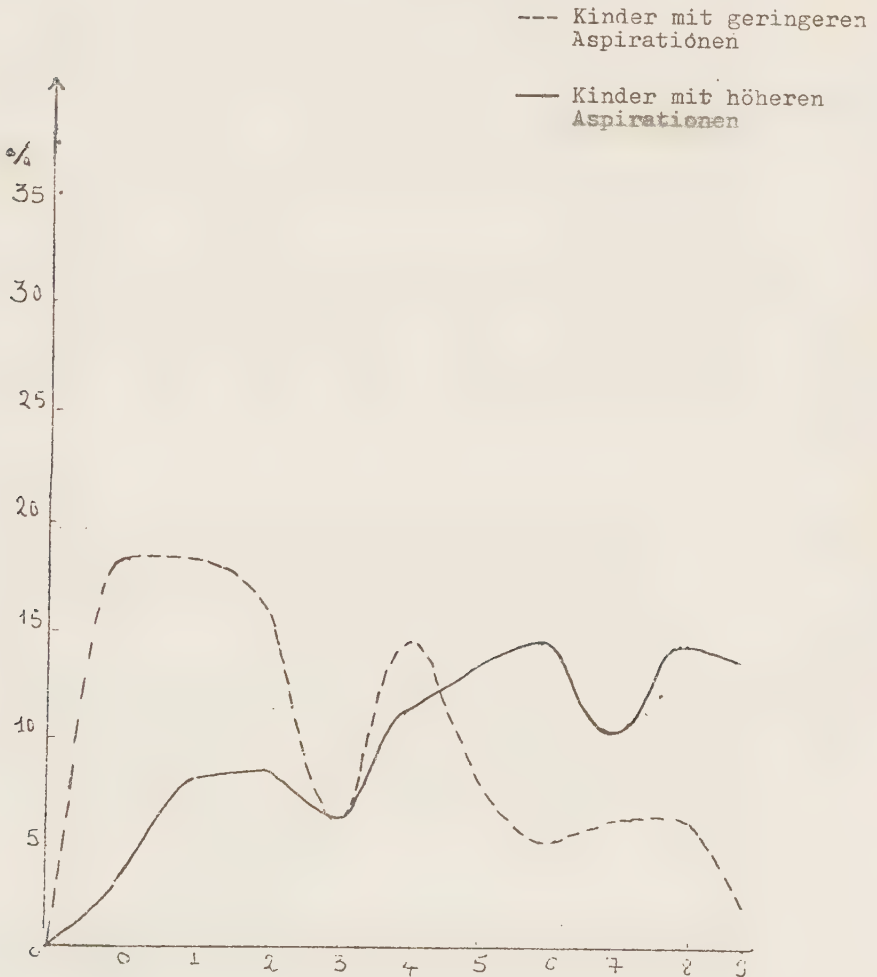
Tabelle 4.161: Motivation in der Schule bei Kindern mit geringeren (Gruppe A) oder höheren Aspirationen (Gruppe B).

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	31	18	9	3
1	31	18	24	8
2	26	15	24	8
3	11	6	18	6
4	24	14	33	11
5	13	8	38	13
6	9	5	41	14
7	11	6	30	10
8	10	6	40	14
9	4	2	37	13
Summe	170	100 %	294	100 %

Für die A-Gruppe liegen folgende Werte vor (in Klammern die Prozentwerte der B-Gruppe):

51 % (19 %) der Schüler sind in der Schule gering motiviert, 23 % (30 %) geben eine mittelmäßige Motivation an, und 21 % (51 %) lassen eine hohe Motivation erkennen.

Graphische Darstellung 4.161: Motivation in der Schule
bei Kindern mit geringeren
oder höheren Aspirationen.



Die starke Streuung (und Überkreuzung) der Werte im Bereich der hohen und geringeren Motivation deutet auf einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte hin. Die Vermutung wird durch den t-Test bestätigt. Es ergibt sich ein sehr signifikanter Unterschied in den Mittelwerten ($p < 0.001$; vgl. Tab. 6.14).

Damit dürfen wir sagen: Kinder mit höheren Aspirationen sind in der Schule stärker motiviert.

Durch die sehr signifikante Korrelation ($r = .48$) der Motivation mit den Aspirationen wird bestätigt, was wir in Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse von BURNSTEIN (1963), LITTIG (1963), (1963a), MINOR und NEEL (1958) auch erwartet haben (vgl. 1.5.4).

4.1.6.2 Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen in der Schule.

Es liegen zwei Gruppen von Schülern vor, die A-Gruppe mit geringeren und die B-Gruppe mit höheren Aspirationen.

In welchem Verhältnis stehen beide zur fördernden Angst in der Schule (vgl. Tab. und graphische Darstellung 4.162)?

32 % der A-Gruppe (17 % der B-Gruppe) verspüren nur geringe (0-4) fördernde Angst in der Schule. 56 % (in der B-Gruppe 46 %) werden mittelmäßig gefördert (5-7) von Schulangst, und 12 % (37 % der B-Gruppe) erleben hohe fördernde Schulangst.

Hier ist eine erste Aussage erlaubt: Die B-Gruppe tendiert stärker zur hohen (die A-Gruppe stärker zur niedrigen) fördernden Angst in der Schule.

Graphische Darstellung 4.162: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen in der Schule.

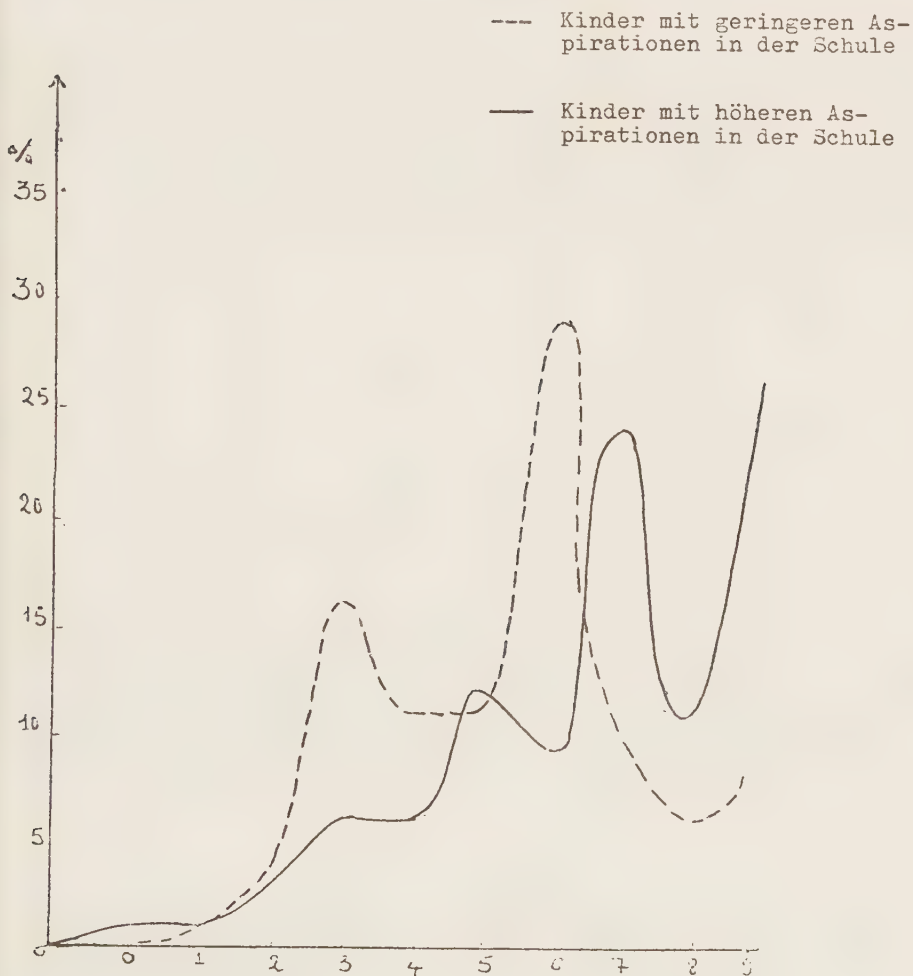


Tabelle 4.162: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringeren (Gruppe A) oder höheren Aspirationen in der Schule (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	1
1	1	1	4	1
2	7	4	5	3
3	28	16	34	6
4	18	11	25	6
5	19	11	33	12
6	57	35	83	10
7	17	10	45	24
8	10	6	32	11
9	13	8	33	26
Summe	170	100 %	294	100 %

Berücksichtigt man dazu noch den Mittelwertunterschied beider Gruppen, der sehr signifikant ist ($p < 0.001$; vgl. Tab. 6.14), so läßt sich sagen, daß Kinder mit höheren schulischen Aspirationen größere fördernde Angst in der Schule erleben als Kinder, die geringe Aspirationen haben.

4.1.6.3 Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen.

Die Variable "Aspirationen in der Schule" wird in zwei Gruppen unterteilt: Schüler mit geringeren Aspirationen (A-Gruppe) und Schüler mit höheren Aspirationen (B-Gruppe).

Die Gegenüberstellung der Prozentanteile beider Gruppen (paralleler Verlauf und gleichmäßige Verteilung der Werte; vgl. Tab. 4.163)

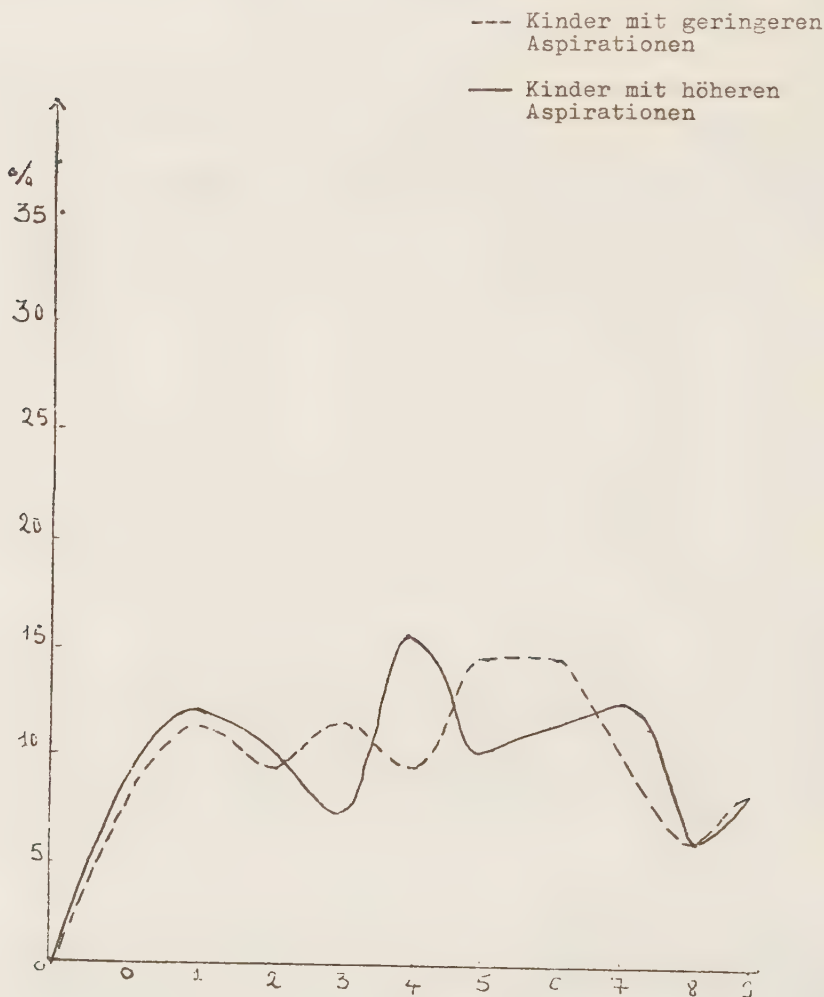
Tab. 4.163: Interdependenz in der Schule bei Kindern mit geringeren (Gruppe A) oder höheren Aspirationen (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	13	8	27	9
1	18	11	34	12
2	16	9	28	10
3	19	11	22	7
4	15	9	45	15
5	24	14	30	10
6	24	14	31	11
7	17	10	36	12
8	10	6	18	6
9	14	8	23	8
Summe	170	100 %	294	100 %

sowie das Fehlen von Signifikanz beim Unterschied in den Mittelwerten erlauben uns zu sagen, daß Kinder mit höheren Aspirationen sich von solchen mit geringeren Aspirationen hinsichtlich ihrer Interdependenz in der Schule nicht unterscheiden.

	<u>A-Gruppe</u>	<u>B-Gruppe</u>
(0-3)	39 %	38 %: niedrige Interdependenz
(4-7)	47 %	48 %: mittlere Interdependenz
(8-9)	24 %	26 %: starke Interdependenz

Graphische Darstellung 4.163: Interdependenz in der Schule
bei Kindern mit geringeren
oder höheren Aspirationen



4.1.6.4. Bildungswünsche bei
Kindern mit geringe-
ren oder höheren Aspi-
rationen in der Schule

In welchem Zusammenhang stehen Bildungswünsche und Höhe der Aspirationen in der Schule?

Die prozentuale Verteilung ist nicht gerade aufschlußreich (vgl. Tab. 4.164):

Tabelle 4.164: Bildungswünsche bei Kindern mit geringeren (Gruppe A) oder höheren Aspirationen in der Schule (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	29	17	18	6
1	14	8	35	12
2	9	5	25	9
3	14	8	37	13
4	20	12	41	14
5	23	14	22	7
6	18	11	41	14
7	24	14	35	12
8	10	6	27	9
9	9	5	13	4
Summe	170	100 %	294	100 %

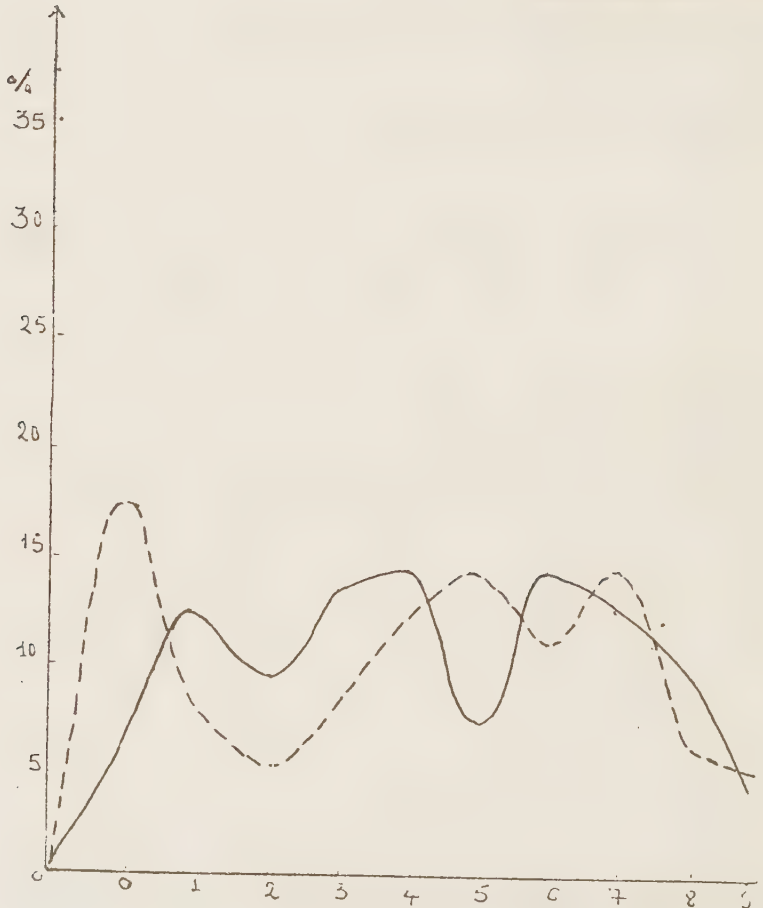
In beiden Gruppen (A-Gruppe mit geringeren Aspirationen, B-Gruppe mit höheren Aspirationen in der Schule) streuen die Werte nur gering:

A-Gruppe: 30 % geringe (0-2), 34 % mittlere (3-5), 36 % hohe (6-9) Bildungswünsche,

B-Gruppe: 27 % geringe (0-2), 34 % mittlere (3-5), 39 % hohe (6-9) Bildungswünsche.

Graphische Darstellung 4.164: Bildungswünsche bei Kindern mit geringeren oder höheren Aspirationen in der Schule.

--- Kinder mit geringeren Aspirationen
— Kinder mit höheren Aspirationen



Bei der Überprüfung der Mittelwerte beider Gruppen (kein signifikanter Unterschied) kann ebenfalls nicht mehr als eine leichte Tendenz in Richtung stärkerer Bildungswünsche bei der B-Gruppe (Kinder mit höheren Aspirationen in der Schule) festgestellt werden (vgl. Tab. 6.14). Mehr kann nicht gesagt werden.

4.1.6.5.

Z u s a m m e n f a s s u n g

Im Einklang mit den Ergebnissen von BURNSTEIN (1963), LITTIG (1963), (1963a) und MINOR (1958) läßt sich sagen, daß auch in Griechenland Kinder mit höheren Aspirationen besser in der Schule motiviert sind als solche, die geringere Aspirationen zeigen.

Kinder mit höheren Aspirationen tendieren auch stärker zur besseren Interdependenz in der Schule.

Auch die Bildungswünsche entwickeln sich besser bei Kindern mit höheren Aspirationen, doch erreicht der Unterschied hier kein Signifikanzniveau.

4.1.7. D i e I n t e r d e p e n d e n z i n d e r S c h u l e

4.1.7.1. F ö r d e r n d e S c h u l a n g s t b e i K i n d e r n m i t g e r i n - g e r e r o d e r h ö h e r e r I n - t e r d e p e n d e n z i n d e r S c h u l e.

Unsere Frage lautet: Wie wirkt sich die Stärke der Interdependenz des Schülers auf seine fördernde Schulangst aus?

Je nach der Stärke der Interdependenz werden die Schüler in zwei Gruppen aufgeteilt. In der A-Gruppe erfassen wir die weniger interdependenten, in der B-Gruppe die Schüler mit hoher Interdependenz.

Tabelle 4.171: Fördernde Schulangst bei Kindern mit
geringerer (Gruppe A) oder höherer
Interdependenz in der Schule (Gruppe B).

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	1	0	4	2
2	1	0	11	5
3	29	12	33	14
4	27	11	16	7
5	30	13	22	10
6	61	26	79	35
7	39	17	23	10
8	20	9	22	10
9	29	12	17	7
Summe	227	100 %	237	100 %

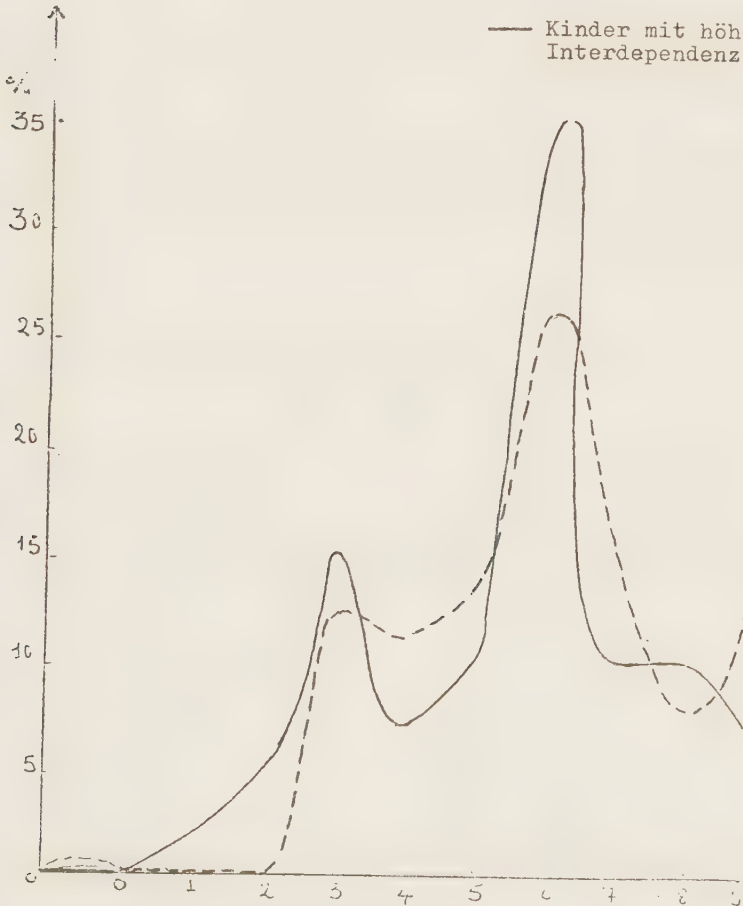
Der Tab. 4.171 entnehmen wir anhand der Prozentanteile, daß in beiden Gruppen fast gleichviel hohe (6-9) fördernde Angst erlebt wird (64 % bei der A- und 62 % bei der B-Gruppe).

Im unteren Bereich der fördernden Angst (0-3) streuen die Prozentanteile stärker: 12 % der A-Schüler stehen hier 21 % der B-Gruppenschüler gegenüber. Das bedeutet, daß mit steigender Interdependenz des Kindes seine fördernde Schulangst (meist) geringer wird. Diese Aussage gilt jedoch nur als Trendaussage, denn der Vergleich der Mittelwerte beider Stichproben ergibt keinen signifikanten Unterschied.

Graphische Darstellung 4.171: Fördernde Schulangst bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz in der Schule.

--- Kinder mit geringerer Interdependenz

— Kinder mit höherer Interdependenz



4.1.7.2. Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz.

Besteht ein Zusammenhang zwischen den Aspirationen des Schülers und dem Grad an Interdependenz in der Schule?

Für die A-Gruppe (Schüler mit geringerer Interdependenz; die B-Gruppe erfaßt die Schüler mit höherer Interdependenz) liegen folgende Prozentwerte vor (vgl. Tab. 4.172):

Tabelle 4.172: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer Interdependenz (Gruppe B)

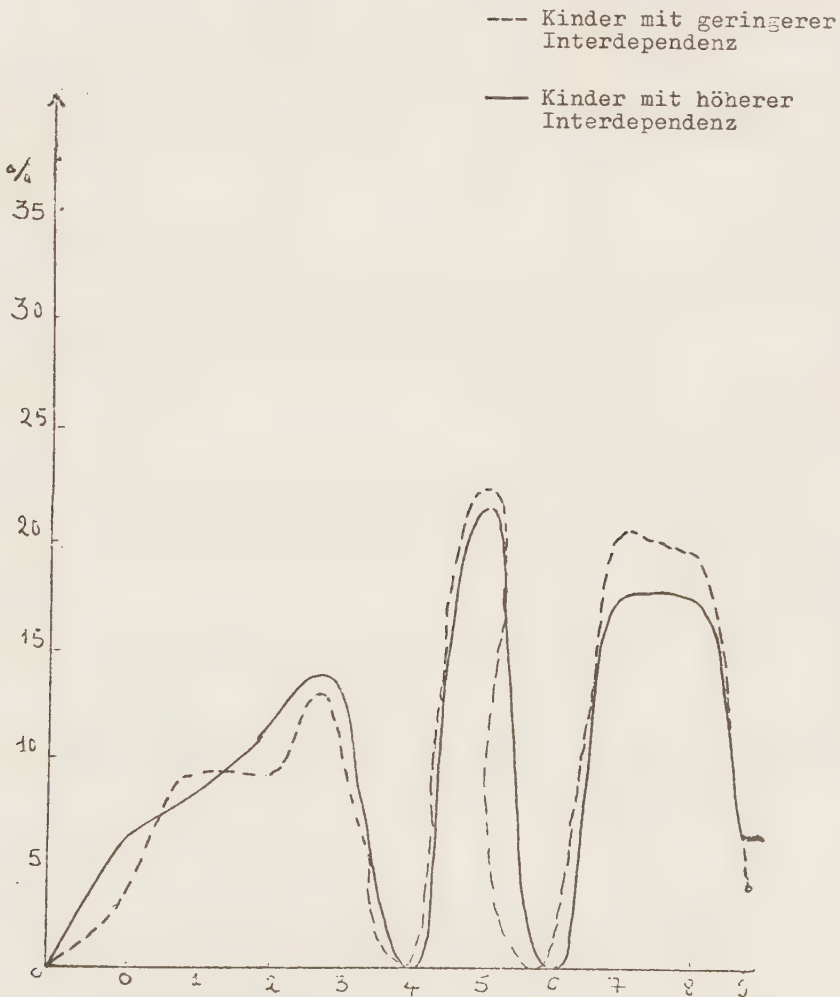
	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	7	3	13	7
1	21	9	19	8
2	21	9	24	11
3	32	14	33	15
4	0	0	0	0
5	53	22	48	21
6	0	0	0	0
7	47	20	38	17
8	46	19	38	17
9	10	4	14	6
Summe	237	100 %	227	100 %

21 % äußern wenig (0-2) schulische Aspirationen
(26 % in der B-Gruppe),

36 % sind mittelmäßig (3-5) aspiriert
(36 % in der B-Gruppe),

43 % mit hohen Aspirationen in der Schule (7-9)
(38 % in der B-Gruppe).

Graphische Darstellung 4.172: Aspirationen in der Schule
bei Kindern mit geringerer
oder höherer Interdependenz



Erkennbar wird aus der Aufteilung der leichten Trend zur höheren Aspiration in beiden Gruppen. Doch ergeben sich keine bedeutenden Unterschiede zwischen den zwei genannten Gruppen. Auch der Vergleich der Mittelwerte (t-Test) erbringt keinen signifikanten Unterschied.

4.1.7.3. Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz in der Schule.

Den Zusammenhang zwischen Bildungswünschen sowie geringerer (A-Gruppe) und höherer (B-Gruppe) Interdependenz der Schüler versuche ich im folgenden zu klären:

Die Prozentwerte sind der Tab. 4.173 entnommen:

	<u>A-Gruppe</u>	<u>B-Gruppe</u>
(0-2) Schwache Bildungswünsche:	25 %	32 % (1)
(3-6) mittlere Bildungswünsche:	48 %	45 %
(7-9) starke Bildungswünsche:	27 %	23 %

Überraschend ist hier nun die Feststellung, daß die interdependenten Schüler (B-Gruppe) häufiger schwächere Bildungswünsche angaben.

Weitere Aussagen sind, da auch der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen nicht signifikant ist, den Daten nicht zu entnehmen.

Graphische Darstellung 4.1.7.3. Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer oder höherer Interdependenz in der Schule.

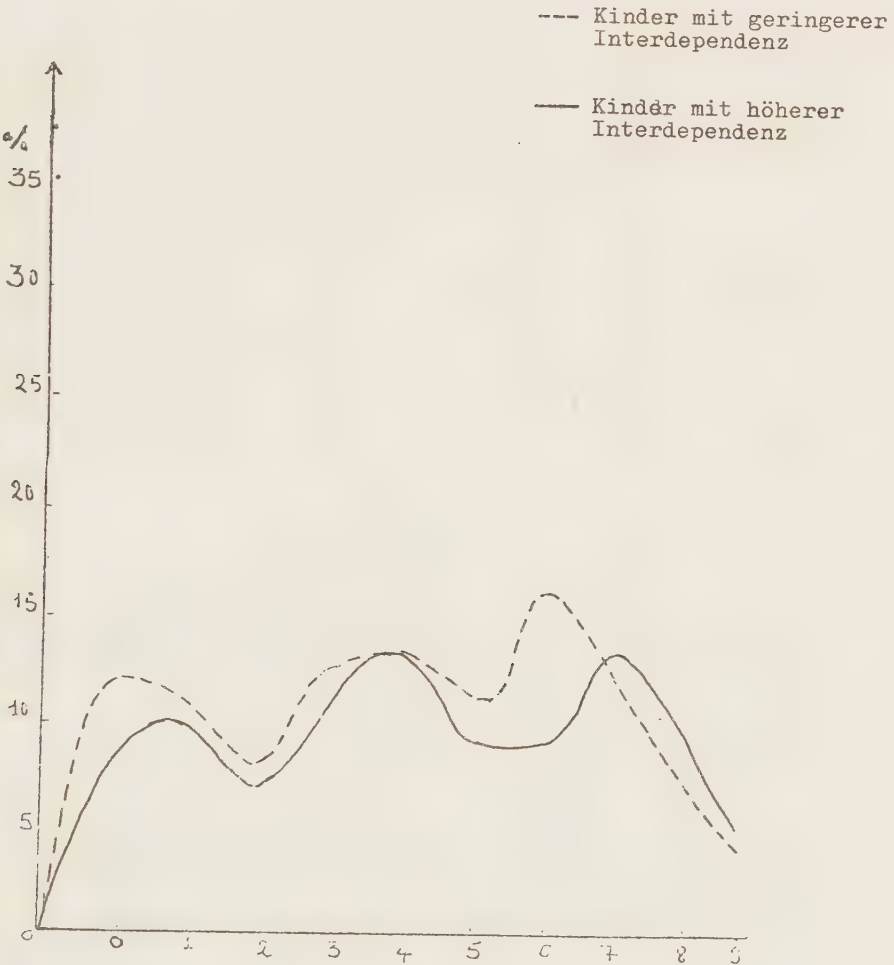


Tabelle 4.173: Bildungswünsche bei Kindern mit geringerer (Gruppe A) oder höherer Interdependenz in der Schule (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	20	8	27	12
1	23	10	26	12
2	16	7	18	8
3	23	10	28	12
4	31	13	30	13
5	21	9	24	11
6	38	16	21	9
7	31	13	28	12
8	21	9	16	7
9	13	5	9	4
Summe	227	100 %	237	100 %

4.1.7.4. Z u s a m m e n f a s s u n g

Über den Zusammenhang der Interdependenz in der Schule zu den geprüften Variablen läßt sich nur folgendes sagen:

Kinder mit geringerer Interdependenz neigen stärker zur fördernden Schulangst.

Hinsichtlich der Bildungswünsche konnten jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern geringerer und höherer Interdependenz festgestellt werden. Das Gleiche gilt bezüglich der Aspirationen in der Schule.

4.1.8. Die Bildungswünsche

4.1.8.1. Motivation in der Schule bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen.

Frage: Wie stark ist die Motivation in der Schule von der Höhe der Bildungswünsche abhängig?

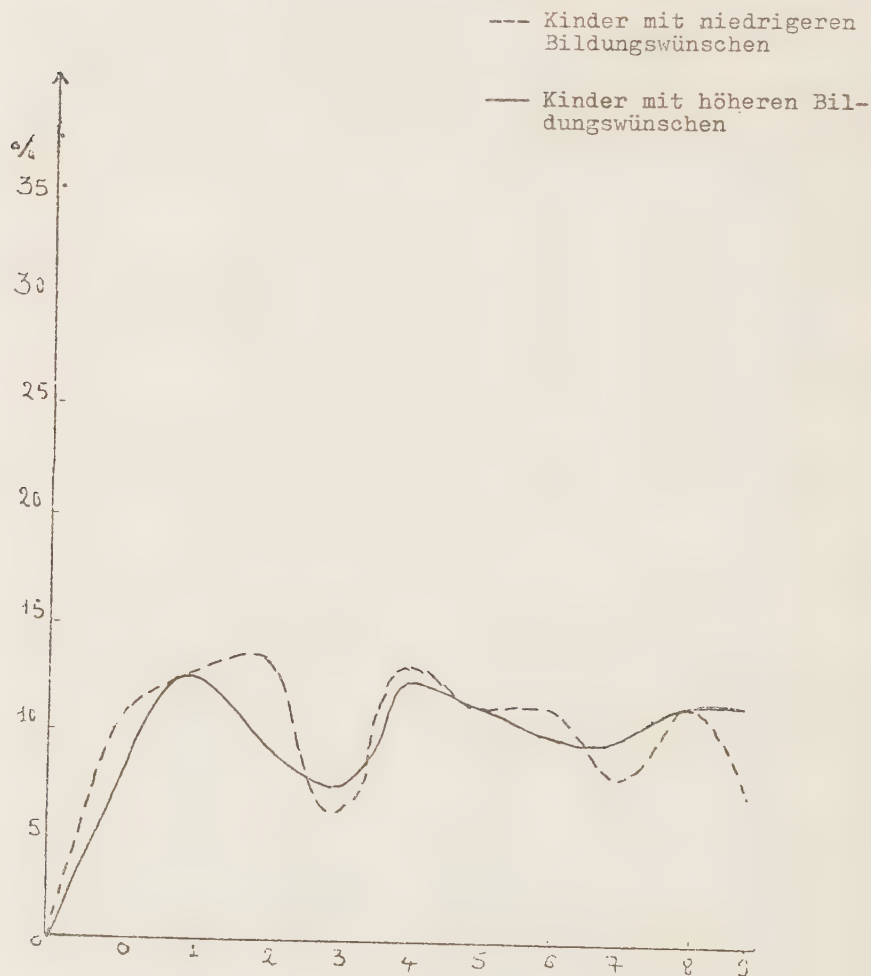
Die Schüler sind in zwei Gruppen eingeteilt: In der A-Gruppe befinden sich die Schüler mit niedrigen, in der B-Gruppe die mit hohen Bildungswünschen (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.181).

Tabelle 4.181: Motivation in der Schule bei Kindern mit niedrigeren (Gruppe A) oder höheren Bildungswünschen (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	24	11	16	7
1	28	12	27	12
2	31	13	19	9
3	14	6	15	7
4	31	13	26	12
5	26	11	25	11
6	27	11	23	10
7	19	8	22	10
8	26	12	24	11
9	16	7	25	11
Summe	242	100 %	222	100 %

In der A-Gruppe sind 36 % gering (0-2) motiviert, 41 % sind als mittelmäßig (3-6) motiviert zu bezeichnen, und 23 % sind zu den hoch (7-9) motivierten zu rechnen.

Graphische Darstellung 4.181: Motivation in der Schule bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen



Für die B-Gruppe liegen folgende Werte vor:

28 % gering (0-2), 40 % mittelmäßig (3-6) und 32 % hoch (7-9) motiviert.

Eine erste Aussage ist jetzt schon möglich: Die Schüler der B-Gruppe neigen stärker (tendenziell) zu höherer Motivation als die der A-Gruppe.

Nimmt man die Mittelwertunterschiede beider Gruppen hinzu, die sich signifikant unterscheiden ($p < 0.05$; vgl. Tab. 6.16), dann kann zweitens ausgesagt werden, daß Schüler mit höheren Bildungswünschen stärker in der Schule motiviert sind als solche mit niedrigen Bildungswünschen. Das bestätigt unsere Erwartung, die wir in Anlehnung an ARNOLD (1970, S. 373) gestellt hatten (vgl. 1.5.5).

4.1.8.2. Hemmende Schulangst bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen.

Eine Gegenüberstellung der Prozentwerte beider Gruppen (A-Gruppe: Schüler mit niedrigeren Bildungswünschen; B-Gruppe: Schüler mit höheren Bildungswünschen) gibt folgendes Bild (vgl. Tab. 4.182):

Geringe (0-3) hemmende Schulangst verspüren in der A-Gruppe 25 %, in der B-Gruppe 21 %.

Mittelmäßig stark (4-5) hemmende Schulangst zeigen 14 % (A-Gruppe) bzw. 17 % (B-Gruppe).

Höhere (6-9) hemmende Angst haben 61 % in der A-Gruppe und 62 % in der B-Gruppe.

Das bedeutet: Die Gruppen unterscheiden sich kaum. In beiden liegt der Trend zur hohen hemmenden Angst in der Schule.

Graphische Darstellung 4.182: Hemmende Schulangst bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen

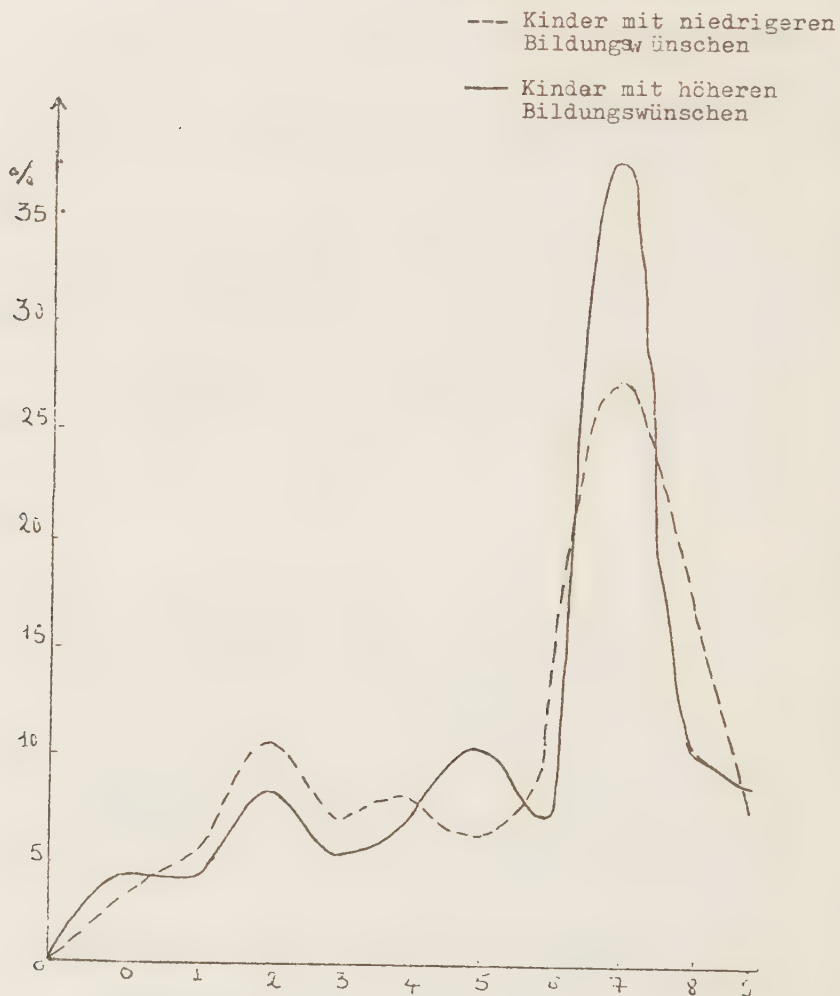


Tabelle 4.182: Hemmende Schulangst bei Kindern mit niedrigeren (Gruppe A) oder höheren Bildungswünschen (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	8	3	9	4
1	13	5	9	4
2	24	10	18	8
3	18	7	10	5
4	19	8	16	7
5	14	6	22	10
6	23	10	15	7
7	65	27	82	37
8	42	17	23	10
9	16	7	18	8
Summe	242	100 %	222	100 %

4.1.8.3. F ö r d e r n d e S c h u l a n g s t
b e i K i n d e r n m i t n i e -
d r i g e r e n o d e r h ö h e r e n
B i l d u n g s w ü n s c h e n .

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Höhe der Bildungswünsche und der fördernden Schulangst der Kinder?

Ich stelle A-Gruppe (Schüler mit niedrigeren Bildungswünschen) und B-Gruppe (Schüler mit höheren Bildungswünschen) gegenüber (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.183):

Graphische Darstellung 4.183: Fördernde Schulangst bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen

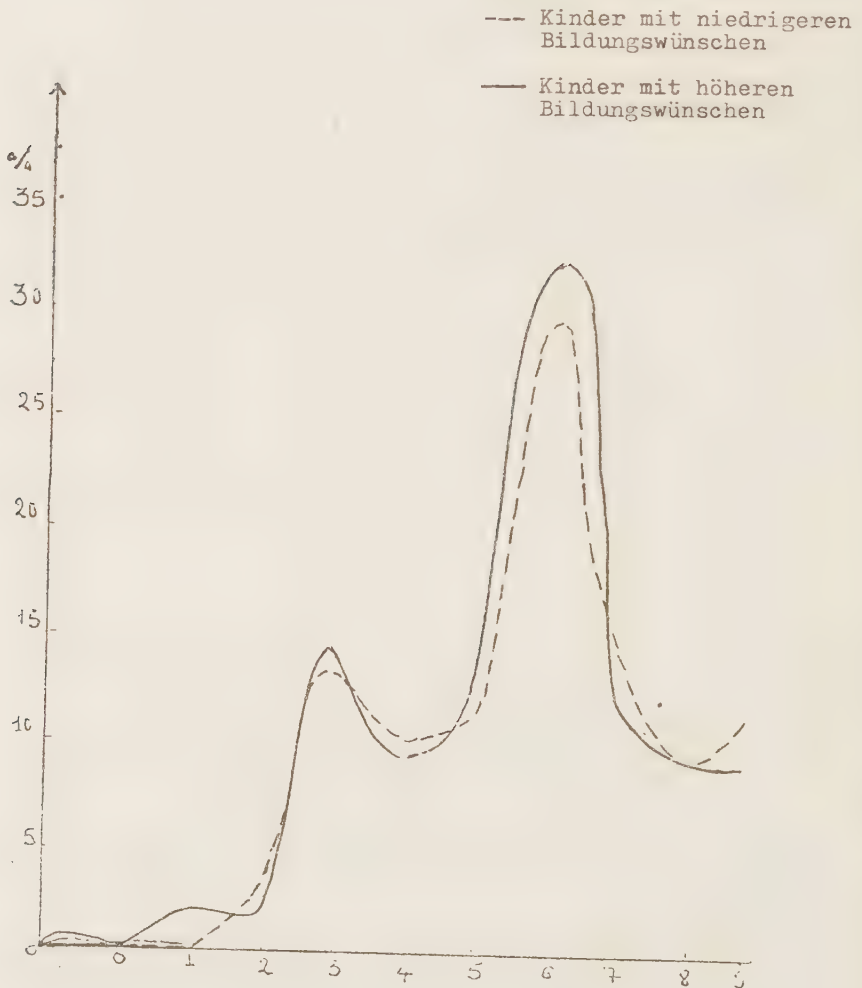


Tabelle 4.183: Fördernde Schulangst bei Kindern mit niedrigeren (Gruppe A) oder höheren Bildungswünschen (Gruppe B)

	Gruppe A		Gruppe B	
Punktwerte	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	0	0	0	0
1	1	0	4	2
2	7	3	5	2
3	31	13	31	14
4	23	10	20	9
5	26	11	26	12
6	70	28	70	31
7	36	15	26	12
8	22	9	20	9
9	26	11	20	9
Summe	242	100 %	222	100 %

In der A-Gruppe (Prozentanteile der B-Gruppe) werden 16 % (18 %) nur gering von der Angst in der Schule gefördert, 49 % (52 %) der Schüler geben mittelmäßig (4-6) fördernde Schulangst an, und hohe (7-9) fördernde Angst in der Schule liegt bei 35 % (30 %) der Kinder vor.

Die Werte sind in beiden Gruppen gleichläufig, und auch tendenziell ist keine klare Aussage möglich. In beiden Gruppen scheint jedoch die mittlere (4-6) fördernde Angst zu überwiegen.

4.1.8.4. Aspirationen in der Schule bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen.

Aus der prozentualen Verteilung, die für beide Gruppen

(A-Gruppe: Schüler mit niedrigeren Bildungswünschen; B-Gruppe: Schüler mit höheren Bildungswünschen) keine bedeutenden Unterschiede bringt, ist dennoch die Tendenz zu hohen Aspirationen (stärker in der A-Gruppe) erkennbar (vergl. Tabelle und graphische Darstellung 4.184):

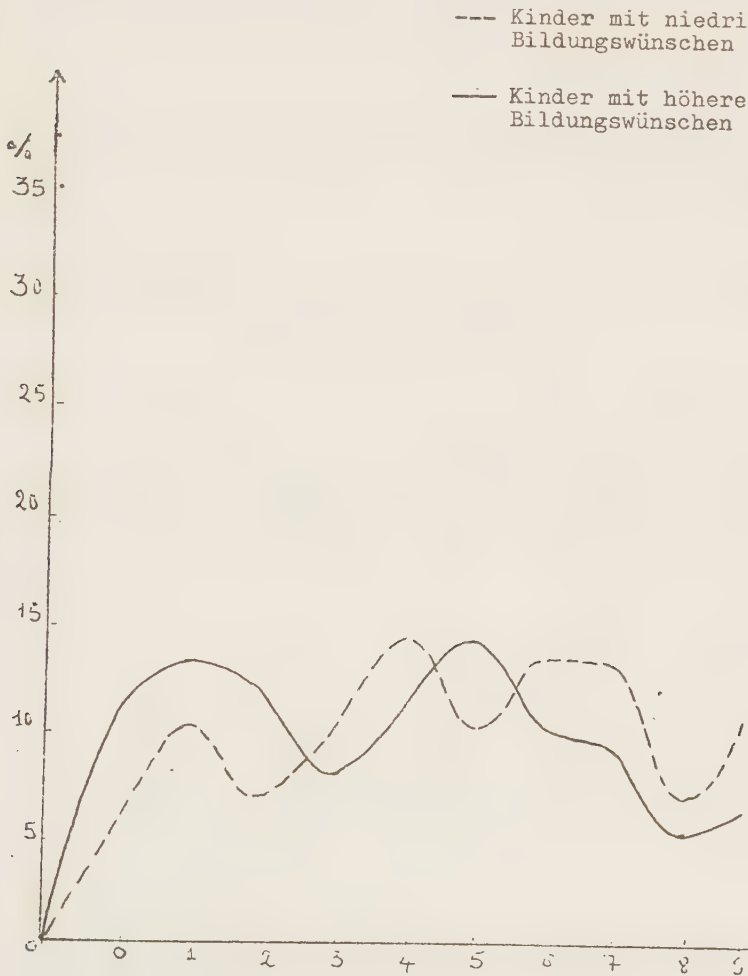
Tabelle 4.184: Aspirationen in der Schule bei Kindern mit niedrigeren (Gruppe A) oder höheren Bildungswünschen (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	15	6	25	11
1	23	10	29	13
2	17	7	27	12
3	23	10	18	8
4	35	14	25	11
5	24	10	30	14
6	32	13	23	10
7	32	13	21	9
8	18	7	10	5
9	23	10	14	7
Summe	242	100 %	222	100 %

	<u>Gruppe A</u>	<u>Gruppe B</u>
(0-1) Schüler mit geringeren Aspirationen:	16 %	24 %
(2-4) Schüler mittlerer Aspirationen:	31 %	31 %
(5-9) Schüler hoher Aspirationen:	53 %	45 %

Eine weitere Aussage ist nicht möglich, da der t-Test keine Signifikanz in den Gruppenmittelwertunterschieden ergibt.

Graphische Darstellung 4.184: Aspirationen in der Schule
bei Kindern mit niedrigeren
oder höheren Bildungswünschen



4.1.8.5. Soziale Desirabilität bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen.

Es stellt sich uns hier die Frage: Besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Desirabilität und der Höhe der Bildungswünsche?

Tabelle 4.185: Soziale Desirabilität bei Kindern mit niedrigeren (Gruppe A) oder höheren Bildungswünschen (Gruppe B)

Punktwerte	Gruppe A		Gruppe B	
	absolute Werte	prozentuale Werte	absolute Werte	prozentuale Werte
0	4	2	1	0
1	5	2	4	5
2	16	7	10	5
3	19	8	16	7
4	22	9	13	6
5	27	11	29	13
6	24	10	18	8
7	56	22	50	23
8	24	10	27	12
9	45	19	54	24
Summe	242	100 %	222	100 %

(A-Gruppe: Kinder mit geringeren Bildungswünschen)

(B-Gruppe: Kinder mit höheren Bildungswünschen)

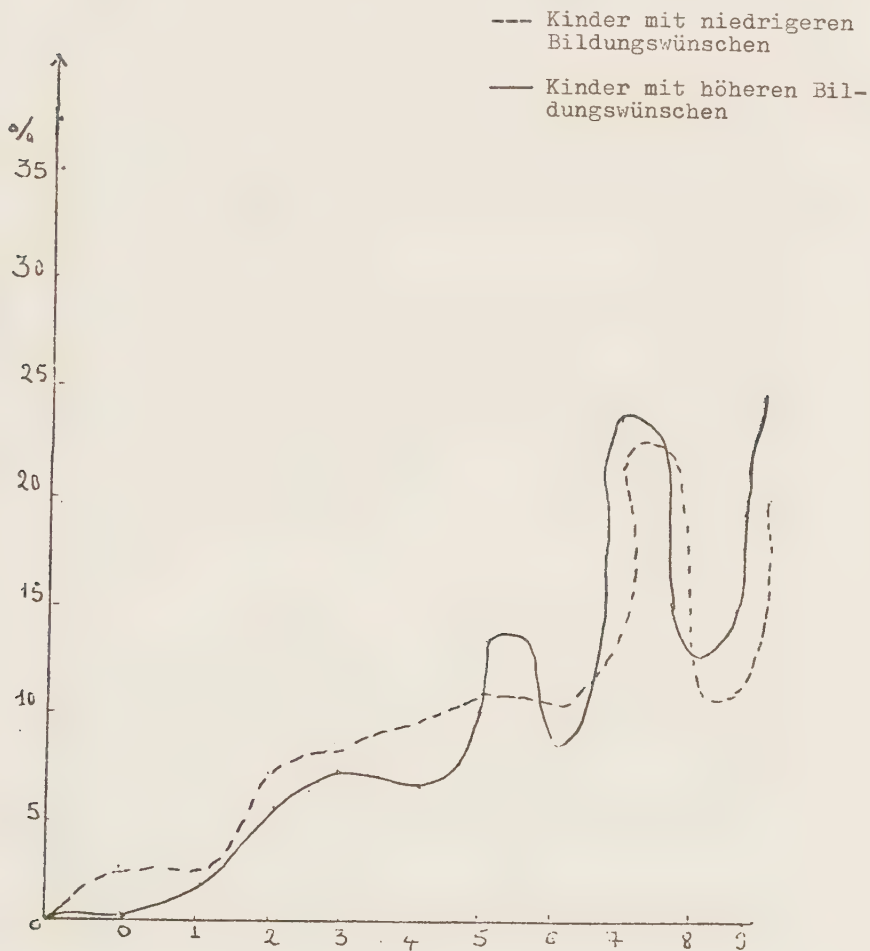
Aus der Tabelle 4.185 entnehme ich folgende Prozentwerte:

für die A-Gruppe: 19 % von geringer (0-3) sozialer Desirabilität.

30 % mittlerer (4-6) sozialer Desirabilität.

51 % hoher (7 -9) sozialer Desirabilität.

Graphische Darstellung 4.185: Soziale Desirabilität bei Kindern mit niedrigeren oder höheren Bildungswünschen



und für die B-Gruppe: 14 % mit geringer (0-3) sozialer
Desirabilität.
27 % mittlerer (4-6) sozialer
Desirabilität.
59 % von hoher (7-9) sozialer
Desirabilität.

Schon jetzt ist eine erste Trendaussage möglich: Beide Gruppen (die B-Gruppe stärker) tendieren ganz klar zur hohen sozialen Desirabilität (vgl. graphische Darstellung 4.185).

Dazu erbringt die Überprüfung der Gruppenmittelwerte einen signifikanten Unterschied ($p < 0.05$; vgl. Tab. 6.16). Das bedeutet, daß eine stärkere soziale Desirabilität bei Kindern mit höheren Bildungswünschen (B-Gruppe) zu finden ist als bei solchen, die niedrige Bildungswünsche (A-Gruppe) äußern.

4.1.8.6. Zusammenfassung

Die in Anlehnung an die Ergebnisse von ARNOLD (1970, S. 373) gestellte Erwartung, daß Kinder mit höheren Bildungswünschen (Gruppe B) besser in der Schule motiviert sind als solche mit niedrigeren Bildungswünschen (Gruppe A), ist auch bei unserer Stichprobe verifiziert.

Höhere Aspirationen in der Schule finden sich häufiger bei Kindern der Gruppe A als bei Kindern der Gruppe B; jedoch zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Dabei zeigen Kinder mit höheren Bildungswünschen größere soziale Desirabilität als Kinder mit niedrigeren Bildungswünschen.

4.1.9. Z u s a m m e n f a s s u n g

Aus dem Zusammenhang der Schulbildung der Eltern zu der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen läßt sich kurz folgendes sagen:

Kinder von Müttern höherer Schulbildung haben signifikant stärkere Motivation, größere soziale Desirabilität, höhere Aspirationen und höhere Interdependenz in der Schule, dagegen sind Kinder von Müttern geringerer Schulbildung ängstlicher in der Schule und äußern höhere Bildungswünsche.

Die Verbindung von hemmender Schulangst, Motivation in der Schule und den übrigen geprüften Variablen sieht folgendermaßen aus: Weniger ängstliche Kinder zeigen stärkere Motivation, höhere Bildungswünsche und größere Aspirationen in der Schule als Kinder, die in der Schule stärkere Angst haben. Hinsichtlich der sozialen Desirabilität, der fördernden Schulangst und der Interdependenz in der Schule ergeben sich hier keine signifikanten Ergebnisse.

Kinder mit stärkeren Bildungswünschen sind in der Schule besser motiviert, auch zeigen sie höhere Interdependenz in der Schule.

Kinder mit höheren Aspirationen zeigen eine stärkere soziale Desirabilität, dagegen tendieren Kinder mit geringeren Aspirationen zu niedrigerer hemmender Schulangst.

4. 2. Zusammenhang der Motivation in der Schule und ihrer Bezugsvariablen mit den soziokulturellen Determinanten

Um die Abhängigkeit der soziokulturellen Determinanten mit der Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen feststellen zu können, benützten wir die Prüfverfahren für Mittelwertsvergleiche (t-Tests und Varianzanalysen).

4.2.1. Die soziale Schicht

Mit Hilfe der Varianzanalyse wurde versucht, signifikante Unterschiede innerhalb der drei sozialen Schichten hinsichtlich der Motivation in der Schule festzustellen.

Es ließen sich für die Motivation in der Schule keine signifikanten Unterschiede in den drei Schichten (Unter-, Mittel- und Oberschicht) finden (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.21, sowie Tabelle 5.). Auch andere Unterteilungen nach vier verschiedenen Schichteinteilungsverfahren erbrachten keine Signifikanz. Damit kann die achte Hypothese, die in Anlehnung an HOGGART (1958) und RUBENFELD (1965) gestellt wurde (vgl. 2.4), nicht angenommen werden. Woran kann dies liegen? Es wäre möglich, daß die Schüler (15-jährige Gymnasiasten) den Fragebogen durchschaut hatten, daß die gegebenen Antworten nach diesem "Aha-Erlebnis" verfälscht wurden (vgl. OPPENHEIM 1966, S. 117).

4. 2. 11. Die soziale Schicht im städtischen Milieu

Da sich die Kinder aus dem städtischen Bereich gut für

1) Diese Tabelle und graphische Darstellung sind im Anhang.

einen Vergleich anboten, wurden sie in drei soziale Schichten eingeteilt (Unter-, Mittel- und Oberschicht), um die Unterschiede genau zu untersuchen (vgl. Tabelle 5 und graphische Darstellung 4.211).

Es zeigen Kinder der Oberschicht eine signifikant höhere Interdependenz als solche der Mittelschicht ($p < 0.1$), und diese wiederum unterscheiden sich signifikant von Kindern der Unterschicht ($p < 0.005$).

Die hemmende Schulangst ist signifikant höher ($p < 0.05$) bei Kindern der Mittelschicht als bei solchen der Unterschicht.

Die soziale Desirabilität entwickelt sich besser ($p < 0.1$) bei Kindern der Oberschicht als bei Kindern der Unterschicht; das gleiche gilt für die Bildungswünsche ($p < 0.05$).

4.2.2. Die berufliche Stellung des Vaters

Aus der Untersuchung ergab sich die Bestätigung ($p < 0.1$) der Hypothese 9, die auf die Ausführungen von VONNOBEL (1970) gestützt wurde: "Die Motivation in der Schule ist höher bei Schülern, deren Väter beruflich unselbständig sind, als bei solchen, deren Väter beruflich selbständig sind."

Ebenfalls signifikante Unterschiede lieferten die fördernde Schulangst ($p < 0.05$) und die soziale Desirabilität ($p < 0.1$) zugunsten der Kinder unselbständiger Väter (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.22):

Tabelle 4.22: die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter selbständig (Gruppe A) oder unselbständig (Gruppe B) im Beruf sind

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- Niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	S^2	$\bar{x}$	σ	S^2			
1. Motivation in der Schule	4.31	2.87	8.25	4.68	2.76	7.59	0.1	1.414	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.64	2.52	6.34	5.53	2.48	6.23	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.61	1.96	3.82	5.92	1.87	3.51	0.05	1.739	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.05	2.40	5.75	6.38	2.23	4.99	0.1	1.527	signi.
5. Aspirationen in der Schule	4.85	2.68	7.20	5.14	2.63	6.90	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.55	2.66	7.09	4.18	2.73	7.44	0.05	1.476	signi.
7. Bildungswünsche	4.44	2.69	7.25	4.17	2.62	6.26	-	-	nicht signi.

Die Unterschiede bei der hemmenden Schulangst, den Aspirationen und den Bildungswünschen waren dagegen nicht signifikant. Die Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern (Interdependenz) waren besser entwickelt bei Kindern selbständiger Väter ($p < 0.05$).

Erklärung:

-	= Mittelwert
$\bar{x}$	= Streuung
s^2	= Varianz

Gruppe A und Gruppe B	: Diese Einteilung ist je nach Tabelle inhaltlich verschieden.
t-Wert	: Mit einem t-Test wurde der Unterschied der Mittelwerte der Gruppen A und B untersucht, dessen Ergebnis der t-Wert ist.
Signifikanzniveau	: Es wird mit Hilfe einer statistischen Tabelle bestimmt und mit p bezeichnet.
Signifikanz	: Mit Hilfe einer speziellen Tabelle wird die Signifikanz der Unterschiede geprüft.

Die Bezeichnungen $p < 0.1$, $p < 0.05$ oder $p < 0.001$ bedeuten, daß der Unterschied zwischen den Gruppen A und B auf dem 10 %, 5 %, 1 % oder 0,1 % Niveau signifikant ist. Für die Werte $p < 0.1$ und $p < 0.05$ wird das Prädikat "signifikant" verwendet, für die Werte $p < 0.01$ und $p < 0.001$ wird das Prädikat "sehr signifikant" benützt. In einigen statistischen Büchern findet sich für den Wert $p < 0.001$ der Ausdruck "hochsignifikant". Wo auf den Tabellen keine Signifikanzniveaus und keine t-Werte angegeben werden, liegen auch keine signifikanten Unterschiede vor.

Für die Interpretation der Tabellen wurden graphische Darstellungen angefertigt. Auf der graphischen Darstellung 4.22 z.B. sind die Unterschiede der Motivation und ihre Bezugsvariablen bei Schülern selbständiger Väter (Gruppe A) und unselbständiger Väter (Gruppe B) zu finden.

Motivation und die Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter selbständig oder unselbständig im Beruf sind

100

000

Standardwerte

500

—— Väter unselbständig im Beruf (N=2)

----- Väter selbständig im Beruf (N=24)

Motivation
in der Schule

Hemmende Angst
in der Schule

Fördernde Angst
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule



4.2.2.1 Die berufliche Stellung des Vaters und die Größe des Wohnortes (Stadt / Land)

Erfassen wir zunächst die Schüler, deren Väter selbständig sind, in Abhängigkeit von der Größe des Wohnortes (Stadt / Land) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.221:

Tabelle 4.221: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen (Gruppe A) oder ländlichen (Gruppe B) Bevölkerung, deren Väter im Beruf selbständig sind.

	Gruppe A			Gruppe B			Signifikanzniveau	t-Wert	Signifikanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.72	2.80	7.7	3.66	2.90	8.40	0.01	2.868	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.61	2.60	6.7	5.68	2.90	5.80	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.97	1.90	3.6	5.05	1.90	3.60	0.001	3.703	sehr signi.
4. Soziale Desirabilität	6.21	2.30	5.2	5.80	2.60	6.50	0.1	1.311	signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.15	2.70	7.5	4.37	2.50	6.30	0.01	2.245	signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.32	2.70	7.1	4.91	2.60	6.90	0.05	1.700	signi.
7. Bildungswünsche	4.27	2.50	6.4	4.71	2.90	8.60	-	-	nicht signi.

Motivation und die Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen oder ländlichen Bevölkerung, deren Väter selbständig im Beruf sind.

350

400

450

500

550

Standardwerte

— Städt (N=151)

---- Land (N=199)

Motivation
in der Schule

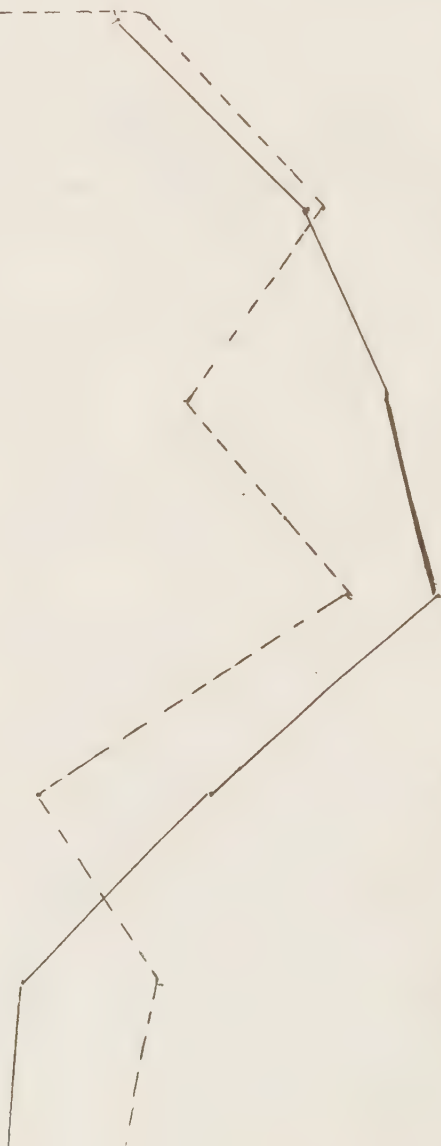
Hemmende Angst
in der Schule

Fördernde Angst
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule



Auffallend groß ist die fördernde Schulangst bei den Stadtkindern ($p < 0.001$), während sie sich in der hemmenden Schulangst von ihren ländlichen Mitschülern fast nicht unterscheiden (keine signifikanten Unterschiede). Bei Stadtkindern liegt die Motivation signifikant höher ($p < 0.001$) als bei Landkindern; wir haben uns für diese Annahme auf BARRY et al. (1959, S. 52) gestützt, wie aus dem Abschnitt 2.7. zu ersehen ist.

Die Aspirationen der Stadtkinder unterscheiden sich signifikant ($p < 0.001$) von den Aspirationen der Landkinder; dasselbe gilt für soziale Desirabilität ($p < 0.1$).

Nur bei der Interdependenz in der Schule führten die Landkinder auf einem Signifikanzniveau von 5 %.

Nun zu den Ergebnissen von Schülern, deren Väter unselbstständig sind, im Hinblick auf die Größe des Wohnortes (Stadt / Land) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.221 a).

Stadtkinder sind stärker motiviert ($p < 0.05$), zeigen entschieden weniger hemmende Schulangst ($p < 0.05$) als Landkinder.

Nicht signifikant sind dagegen die Unterschiede bezüglich der sozialen Desirabilität, der Aspirationen und Interdependenz in der Schule. Auch bei den Bildungswünschen ergaben sich nur geringe Unterschiede.

Motivation in der Schule und die Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen und ländlichen Bevölkerung, deren Väter unselbständig im Beruf sind.

100%

Standardwerte

8

10

12

Stadt (N=188)

-----Land (N=30)

Motivation
in der Schule

Hemmende Angst
in der Schule

Fördernde Angst
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule

Bildungswünsche

Tabelle 4.221 a: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei den Schülern der städtischen (Gruppe A) und ländlichen (Gruppe B) Bevölkerung, deren Väter un- selbstständig sind.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.70	2.70	8.40	3.70	2.80	7.00	0.05	2.214	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.40	2.50	5.80	6.30	2.30	5.20	0.05	1.838	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	6.00	1.90	3.60	5.40	2.00	3.90	0.1	1.531	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.40	2.30	6.50	6.00	2.00	4.20	-	-	nicht signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.20	2.00	6.30	5.00	2.60	5.20	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.20	2.80	6.90	6.30	2.90	4.70	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche	4.20	2.60	8.60	4.10	2.90	7.10	-	-	nicht signi.

4.2.2.2 Die berufliche Stellung des Vaters im städtischen Mittelstand

Kinder aus dem städtischen Mittelstand mit selbständigen Vätern sind durch die Angst in der Schule stärker gehemmt als solche mit unselbständigen Vätern ($p < 0.1$; vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.222).

Tabelle 4.222: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter dem selbständigen (Gruppe A) oder unselbständigen (Gruppe B) städtischen Mittelstand angehören.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau		Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2	t-Wert		
1. Motivation in der Schule	4.50	2.68	7.17	4.68	2.85	8.10	-	-	nicht signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	6.06	2.27	5.14	5.44	2.67	7.13	0.1	1.548	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	6.03	1.98	3.92	6.01	2.02	4.08	-	-	nicht signi.
4. Soziale Desirabilität	6.18	2.19	4.81	6.51	2.22	4.94	-	-	nicht signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.31	2.63	6.93	4.99	2.64	6.96	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.78	2.56	6.53	4.19	2.80	7.84	0.1	1.365	signi.
7. Bildungswünsche	4.01	2.44	5.96	4.18	2.57	6.60	-	-	nicht signi.

Nur gering waren die Unterschiede bei beiden Gruppen hinsichtlich der Motivation, der fördernden Schulangst, der sozialen Desirabilität, der Aspirationen und Bildungswünsche. Hier ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

Die Interdependenz in der Schule ist signifikant höher ($p < 0.1$) bei Kindern selbständiger Väter als bei solchen, deren Väter unselbständig sind.

Graphische Darstellung 4.222:

Motivation in der Schule und die Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter dem selbständigen oder unselbständigen städtischen Mittelstand gehören.

- 155 -

So.

Standardwerte

(N=72)



Schüler, deren Väter im Berufsstand selbständig sind.

(N=84)



Schüler, deren Väter im Berufsstand unselbständig sind.

Motivation

in der Schule

Hemmende Angst

in der Schule

Fördernde Angst

in der Schule

Soziale

Desirabilität

Aspirationen

in der Schule

Interdependenz

in der Schule

4.2.2.3. Die berufliche Stellung des Vaters im ländlichen Mittelstand

Auch die Kinder aus dem ländlichen Mittelstand, deren Väter selbständig sind, werden von der hemmenden Schulangst stärker belastet als solche mit unselbständigen Vätern ($p < 0.05$) (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.223).

Tabelle 4.223: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter unselbständig (Gruppe A) oder selbständig (Gruppe B) sind und dem ländlichen Mittelstand angehören.

	Gruppe A			Gruppe B			Signifikanzniveau	t-Wert	Signifikanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	3.46	2.77	7.68	4.41	2.97	8.83	-	-	nicht signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.46	2.68	7.18	6.82	1.89	3.56	0.05	1.831	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	4.96	2.03	4.11	5.41	2.03	4.12	-	-	nicht signi.
4. Soziale Desirabilität	5.46	2.34	5.46	6.18	1.72	2.97	-	-	nicht signi.
5. Aspirationen in der Schule	4.07	2.42	5.85	5.76	2.16	4.65	0.01	2.364	signi.
6. Interdependenz in der Schule	5.00	2.59	6.71	3.76	2.31	5.36	0.1	1.618	signi.
7. Bildungswünsche	5.14	2.72	7.41	5.65	2.37	5.64	-	-	nicht signi.

Motivation und die Bezugsvariablen bei Schülern, deren Väter im Beruf unselbständig oder selbständig sind und dem ländlichen Mittelstand gehören.

Standardwerte

4,00

3,00

2,00

1,00

(N= 28)  Schüler, deren Väter im Beruf unselbständig sind.

(N= 17)  Schüler, deren Väter im Beruf selbständig sind.

Motivation
in der Schule

Hemmende Anst
in der Schule

Fördernde Anst
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule

Bildungswünsche

Zugleich zeigt sich bei derselben Gruppe von Kindern selbständiger Väter ein starkes Übergewicht an schulischen Aspirationen ($p < 0.01$), was sich wiederum stark auf die Interdependenz in der Schule auszuwirken scheint. Hier führen nämlich die Kinder unselbständiger Väter ($p < 0.1$).

4.2.3. Die Größe des Wohnortes

In Anlehnung an ZIMMER (1955, S. 214), BARRY, BACON und CHILD (1959, S. 52 ff) wurde angenommen (vgl. 2.7): "Schüler aus der städtischen Bevölkerung entwickeln eine stärkere Motivation in der Schule als solche der ländlichen Bevölkerung" (10. Hypothese). Der Unterschied ist signifikant ($p < 0.01$), und die Hypothese wurde damit bestätigt (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.23).

Die hemmende Schulangst hat die Tendenz, bei Landkindern höher zu sein als bei Stadtkindern, doch ist der Unterschied nicht signifikant. Dabei zeigt sich, daß die fördernde Schulangst bei Kindern der städtischen Bevölkerung stärker ist ($p < 0.001$).

Tabelle 4.23:

Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen (Gruppe A) oder ländlichen Bevölkerung (Gruppe B)

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.79	2.74	7.53	3.66	2.87	8.26	0.001	3.385	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.50	2.53	6.40	5.83	2.40	5.74	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.98	1.87	3.50	5.14	1.93	3.71	0.001	4.258	sehr signi.
4. Soziale Desirabilität	6.34	2.27	5.15	5.84	2.44	5.96	0.05	2.063	signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.16	2.63	7.19	4.52	2.55	6.49	0.05	2.311	signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.23	2.73	7.44	4.77	2.59	6.69	0.05	1.918	signi.
7. Bildungswünsche	4.22	2.55	6.52	4.57	2.92	8.55	0.1	1.258	signi.

Die soziale Desirabilität erreicht den höchsten Mittelwert vor allen anderen Variablen. Sie ist bei Schülern der städtischen Bevölkerung besser entwickelt ($p < 0.05$). Dieselbe Tendenz zeigt sich bei den Aspirationen in der Schule; sie sind nämlich höher bei Kindern, die in der Stadt leben, als bei solchen aus ländlichen Gegenden ($p < 0.05$). Nun zur Interdependenz in der Schule: Sie ist bei ländlichen Kindern signifikant höher als bei städtischen ($p < 0.05$). Auch in Bezug auf die Bildungswünsche sind überraschenderweise Kinder vom Lande den Stadtkindern voraus ($p < 0.1$).

Graphische Darstellung 4.23:

Motivation in der Schule und die Bezugsvariablen bei Schülern
der städtischen oder ländlichen Bevölkerung

- 160 -

Standardwerte

— Stadt (N=339)

--- Land (N=125)

Motivation
in der Schule

Hemmende Angst
in der Schule

Fördernde Angst,
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule

4.2.3.1 Die Größe des Wohnortes, die Unter- und Mittel- schi c h t

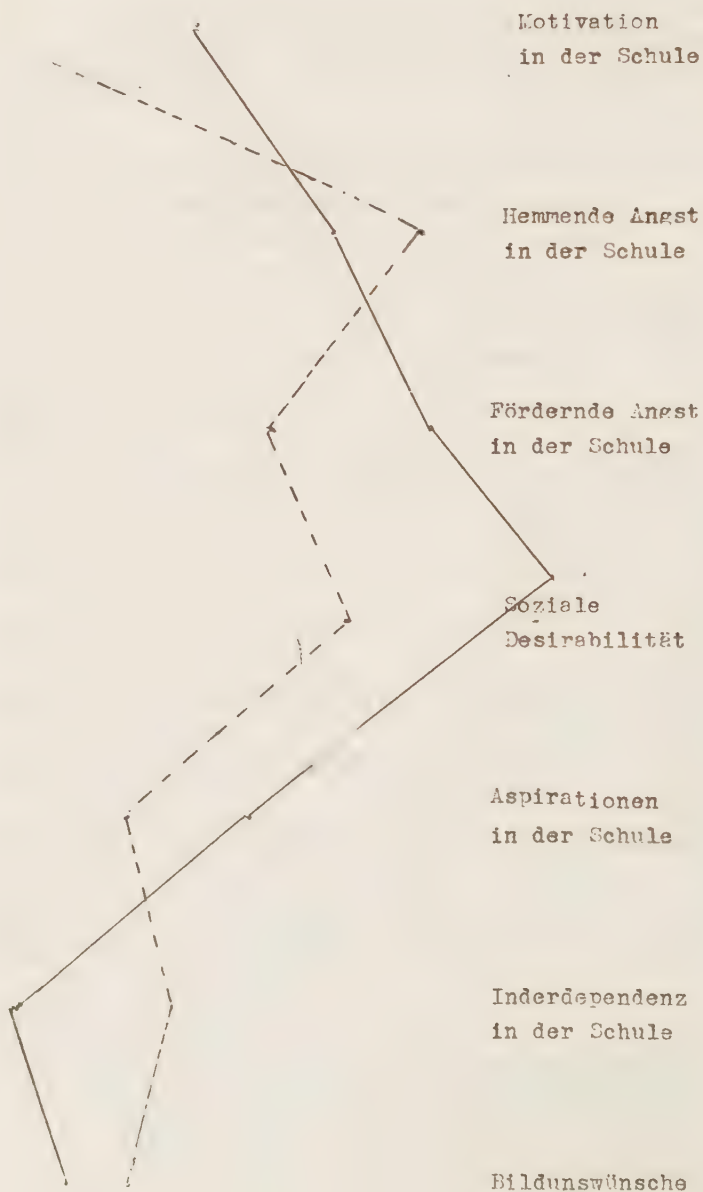
Es ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen Stadt- und Landkindern, die der Unter- und Mittelschicht angehören (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.231a):

Tabelle 4.231a: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen (Gruppe A) oder ländlichen Unter- und Mittelschicht (Gruppe B).

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	S^2	$\bar{x}$	σ	S^2			
1. Motivation in der Schule	4.83	2.77	7.68	3.76	2.90	8.38	0.001	3.485	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.48	2.60	6.77	5.86	2.39	5.70	0.1	1.368	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.97	1.89	3.57	5.18	1.92	3.69	0.001	3.807	sehr signi.
4. Soziale Desirabilität	6.42	2.23	4.98	5.81	2.47	6.09	0.01	2.422	signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.14	2.65	7.02	4.55	2.49	6.20	0.05	2.071	signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.04	2.72	7.42	4.74	2.58	6.65	0.01	2.387	signi.
7. Bildungswünsche	4.31	2.63	6.94	6.61	2.95	8.72	-	-	nicht signi.

—— städtische Unter- und Mittelschicht (N=28)

----- ländliche Unter- und Mittelschicht (N=19)



Unter- und Mittelschichtschüler aus der Stadt zeigen stärkere Motivation ($p < 0.001$), mehr fördernde Schulangst ($p < 0.001$), größere soziale Desirabilität ($p < 0.001$) und höhere Aspirationen in der Schule ($p < 0.05$). Dagegen sind ihre Bildungswünsche weniger ausgeprägt, wenn auch kein signifikanter Unterschied zu Landkindern aus den gleichen Sozialschichten vorliegt.

Die Unter- und Mittelschichtschüler vom Land zeichnen sich durch höhere hemmende Schulangst aus ($p < 0.1$) sowie stärkere Interdependenz in der Schule ($p < 0.01$).

4.2.3.2 Die Größe des Wohnortes und die Mittelschicht

Die soziokulturellen Bereiche Stadt und Land unterscheiden sich in Bezug auf die Motivation in der Schule und die übrigen geprüften Variablen besonders bei der Mittelschicht (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.231).

Die Motivation in der Schule entwickelt sich bei Kindern der städtischen Mittelschicht besser ($p < 0.1$) als bei Kindern der ländlichen Mittelschicht; dies bestätigt die Vermutung, die auf die Ansichten von BERNSTEIN (1959) gestützt wurde. Die fördernde Schulangst erreicht das Signifikanzniveau ($p < 0.01$) bei Schülern der städtischen Mittelschicht. Auch wirkt sich bei ihnen die fördernde Schulangst viel stärker aus als bei der ländlichen Mittelschicht. Dagegen sind die Bildungswünsche bei Schülern der ländlichen Mittelschicht überraschenderweise höher ($p < 0.01$).

Kinder der städtischen Mittelschicht zeigen eine stärkere soziale Desirabilität ($p < 0.05$), dagegen übertrifft die hemmende Schulangst der ländlichen die der städtischen Mittelschicht. Hierbei ergibt sich jedoch kein signifikanter Unterschied.

Tabelle 4.231: Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern der städtischen (Gruppe A) oder ländlichen (Gruppe B) Mittelschicht.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.60	2.77	7.68	3.82	2.89	8.32	0.1	1.583	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.72	2.51	6.30	5.98	2.50	6.24	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	6.02	2.00	4.01	5.13	2.04	4.16	0.01	2.687	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.36	2.22	4.91	5.73	2.15	4.64	0.05	1.690	signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.13	2.64	6.98	4.71	2.46	6.07	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.46	2.71	7.33	4.53	2.56	6.56	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche	4.10	2.51	6.31	5.33	2.61	6.80	0.01	2.896	signi.

Bei Schülern aus der städtischen Mittelschicht sind die Aspirationen in der Schule besser entwickelt; im Gegensatz dazu führen die Schüler der ländlichen Mittelschicht bei der Interdependenz. Beide Male liegen aber keine signifikanten Unterschiede vor.

—— städtische Mittelschicht (N=156)

----- ländliche Mittelschicht (N= 45)

Motivation
in der Schule

Hemmende Angst
in der Schule

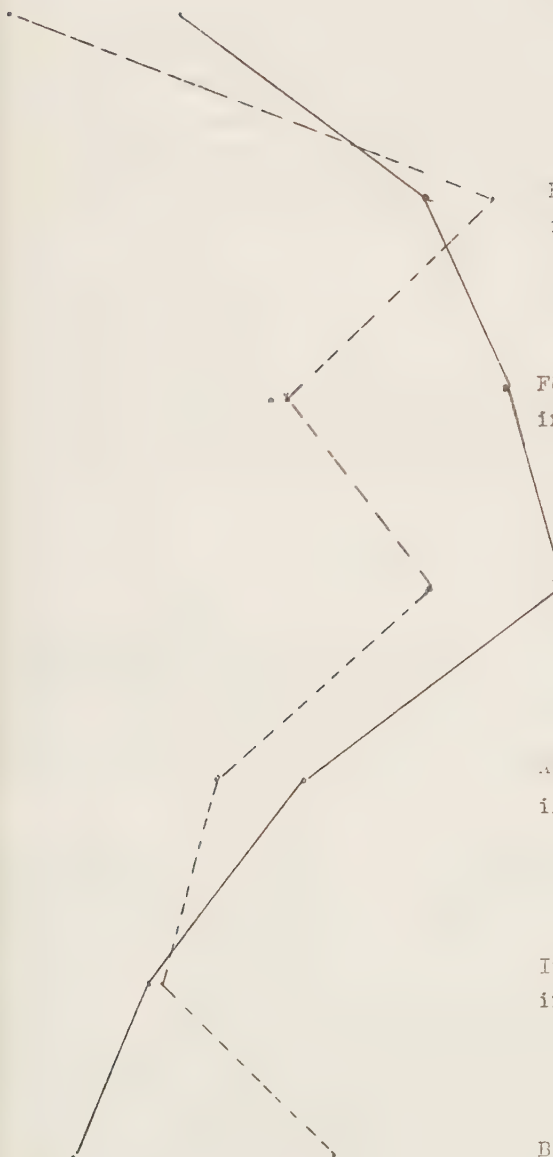
Fördernde Angst
in der Schule

Soziale
Desireabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule

Bildungswünsche



4.2.3.3. Die Größe des Wohnortes und die berufliche Stellung des Vaters

Die Tabellen und graphischen Darstellungen 4.232 und 4.232a zeigen die Unterschiede zwischen der Motivation und den Bezugsvariablen in den soziokulturellen Bereichen (Stadt / Land), sowie der Berufsstellung des Vaters (selbständig / unselbständig). Es wurde zunächst je eine Gruppe gebildet aus Stadtkindern unselbständiger Väter und selbständiger Väter (vgl. Tabelle und graphische Darstellung 4.232).

Tabelle 4.232: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Stadtschülern, deren Väter im Beruf unselbständig (Gruppe A) oder selbständig (Gruppe B) sind.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	Signi- fi- kanz t-Wert	
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.85	2.71	7.36	5.05	2.57	6.59	-	-	nicht signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.41	2.49	6.18	5.80	2.40	5.76	0.1	1.388	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.99	1.85	3.41	5.97	1.90	3.62	-	-	nicht signi.
4. Soziale Desirabilität	6.44	2.26	5.09	6.25	2.23	4.98	-	-	nicht signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.16	2.63	6.93	5.33	2.61	6.82	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.16	2.78	7.71	4.80	2.36	5.57	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche	4.17	2.58	6.64	4.67	2.25	5.07	-	-	nicht signi.

Standardwerte

100

50

0

(N=188)  Schüler mit unselbständigen im Beruf Vätern

(N=151)  Schüler mit Vätern, die im Beruf selbständig sind.



Motivation
in der Schule



Hemmende Angst
in der Schule



Fördernde Angst
in der Schule



Soziale
Desirabilität



Aspirationen
in der Schule



Interdependenz
in der Schule

Bei den untersuchten Stadtkindern selbständiger Väter waren hemmende Schulangst, Interdependenz und Bildungswünsche stärker vorhanden; Stadtkinder unselbständiger Väter zeigten dagegen mehr soziale Desirabilität, stärkere Aspirationen und höhere Motivation in der Schule; jedoch sind diese Unterschiede nicht signifikant.

Nur für die Variable hemmende Schulangst ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen von Kindern ($p < 0.1$); die hemmende Schulangst ist nämlich stärker bei Stadtkindern selbständiger Väter.

Tabelle 4.132a: Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Landkindern, deren Väter selbständig (Gruppe A) oder unselbständig (Gruppe B) sind.

	Gruppe A			Gruppe B			Signifikanzniveau S^2	t-Wert	Signifikanz
	$\bar{x}$	s	S^2	$\bar{x}$	s	S^2			
1. Motivation in der Schule	5.66	2.20	4.84	5.61	2.20	4.84	-	-	nicht signifikant
2. Hemmende Angst in der Schule	5.68	2.42	5.84	6.30	2.27	5.14	-	-	nicht signifikant
3. Fördernde Angst in der Schule	5.05	1.90	3.63	5.45	1.96	3.85	-	-	nicht signifikant
4. Soziale Desirabilität	5.80	2.55	6.52	5.97	2.00	4.17	-	-	nicht signifikant
5. Aspirationen in der Schule	4.37	2.52	6.34	5.00	2.58	6.67	-	-	nicht signifikant
6. Interdependenz in der Schule	4.91	2.63	6.91	4.33	2.40	5.76	-	-	nicht signifikant
7. Bildungswünsche	4.71	2.95	8.70	4.13	2.87	8.25	-	-	nicht signifikant

Graphische Darstellung 4.232a:

Motivation in der Schule und die Bezugsvariablen bei Landkindern, deren Väter unselbständig oder selbständig im Beruf sind.

Standardwerte

- 169 -

(N=30)



Schüler mit Vätern, die im Beruf unselbständig sind

(N=95)



Schüler mit Vätern, die im Beruf selbständig sind

Motivation

in der Schule

Hemmende Angst

in der Schule

Fördernde Angst

in der Schule

Soziale

Desirabilität

Aspirationen

in der Schule

Interdependenz

in der Schule

Bildungswünsche

Die Tabelle und die graphische Darstellung 4.232a zeigen die Unterschiede zwischen Landschülern mit beruflich unselbständigen und selbständigen Vätern. Diese zeigen sich vor allem in den höheren Bildungswünschen der ländlichen Kinder mit selbständigen Vätern, doch sind diese Unterschiede nicht signifikant.

4.2.4. Zusammenfassung

Über den Zusammenhang der Motivation in der Schule und ihrer Bezugsvariablen mit den geprüften soziokulturellen Determinanten läßt sich folgendes sagen:

1. Die soziale Schicht ergab keine signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Motivation in der Schule.
2. Kinder unselbständiger Väter sind höher motiviert als Kinder selbständiger Väter.
3. Wie erwartet (vgl. BARRY, BACON und CHILD 1959, S. 52 ff, ZIMMER 1955, S. 214 und Abschnitt 27), sind Stadtkinder in der Schule stärker motiviert als Landkinder.
4. Soziale Desirabilität und Aspirationen in der Schule entwickeln sich besser bei Stadtkindern als bei solchen vom Land.
5. Kinder der städtischen Mittelschicht zeigen stärkere Motivation, größere soziale Desirabilität und höhere Aspirationen in der Schule als Kinder der ländlichen Mittelschicht.

4.3 Die kanonische Korrelationsanalyse

Die hemmende Schulangst ist neben der Motivation in der Schule eine von den geprüften Variablen dieser Untersuchung; sie wird als eine komplexe Größe betrachtet, deren wichtigste Indikatoren sind: 1) "Angst vor dem Lehrer", 2) "Nervosität in der Klasse", 3) "Angst vor dem Rektor", 4) "Nervosität in einer schwierigen Situation", 5) "Angst, vor der Klasse zu sprechen", 6) "Nervosität bei Hausaufgaben", 7) "Prüfungsangst". Diese Indikatoren wurden als Kriteriumsvariablen behandelt. Um die hemmende Angst, eine problematische Variable, vorherzusagen, benutzten wir die kanonische Korrelationsanalyse. Als Prädiktorvariablen wurden die Motivation in der Schule, die fördernde Angst, die soziale Desirabilität, die Aspirationen, die Interdependenz in der Schule und die Bildungswünsche verwendet.

Die kanonische Korrelationsanalyse versucht, die Prädiktoren einerseits und die Kriterien andererseits so zu kombinieren, daß sich eine maximale Korrelation zwischen den beiden Kombinationen ergibt. Zwischen allen Prädiktoren und allen Kriterien werden Korrelationen berechnet, aus denen Faktoren "extrahiert" werden. Als Ergebnis dieser Analyse findet man Paare von "Gewichtvektoren". Sie geben an, in welcher Weise man die Ausgangsvariablen (d. h. Prädiktoren und Kriterien) kombiniert, um zu den kanonischen Faktoren zu gelangen. Die kanonische Analyse gibt an, wie gut sich eine gegenseitige Vorhersage machen läßt. Die kanonischen Faktoren werden mit Hilfe der Gewichte interpretiert (vgl. COGLEY und LOMNES, 1971, S. 158 f).

Ein Ergebnis der kanonischen Analyse ist die enge Beziehung zwischen Kriterien und Prädiktoren, wie sie in den zwei kanonischen Korrelationskoeffizienten ausgedrückt

wird (vgl. Tabelle 4.3). Es zeigt, daß in diesem Fall zwei Möglichkeiten bestehen, mit denen man die hemmende Schulangst vorhersagen kann. Ein Blick auf die "Regressionsgewichte" für die sieben Kriterien bezüglich der zwei Faktoren zeigt, daß man zwei Arten von hemmender Schulangst unterscheiden kann. Die erste Art von Schulangst wird durch hohe Gewichte für "Nervosität in der Klasse" ($A_1 = .24$), "Nervosität in einer schwierigen Situation" ($A_2 = -.33$), "Nervosität bei Hausaufgaben" ($A_3 = -.56$) charakterisiert. Die zweite Art der hemmenden Schulangst setzt sich zusammen aus den Variablen (Prädiktoren) "Angst vor dem Lehrer" ($A_1 = .34$), "Angst vor dem Rektor" ($A_2 = -.28$), "Angst, vor der Klasse zu sprechen" ($A_3 = -.32$) und "Prüfungsangst" ($A_4 = .43$).

Tabelle 4.3: Kanonische Korrelationen und die daraus gebildeten kanonischen Faktoren der hemmenden Schulangst.

Variablen	Korrelationen zwischen Variablen und	
	Faktor I	Faktor II
<u>1. Kriterien</u>		
- Angst vor dem Lehrer	-.04	.34
- Nervosität in der Klasse	.24	-.10
- Angst vor dem Rektor	-.19	-.28
- Nervosität in einer schwierigen Situation	-.33	.32
- Angst, vor der Klasse zu sprechen	-.24	-.32
- Nervosität bei Hausaufgaben	-.56	-.48
- Prüfungsangst	.04	.43

2. Prädiktoren

- Motivation in der Schule	.65	.37
- fördernde Angst	.42	-.81
- soziale Desirabilität	.19	.14
- Aspirationen in der Schule	-.26	.45
- Interdependenz in der Schule	-.22	-.17
- Bildungswünsche	-.13	.21
Kanonische Korrelation	.57	.30
Gemeinsamer Varianzanteil	32.49 %	9 %

Offenbar ist die Nervosität Ursache für die erste Art von Schulangst. Die zweite Art von Schulangst ist eine "soziale Angst" bzw. Angst vor bestimmten Personen (Lehrer, Rektor, Klasse, und damit sind die Mitschüler gemeint) und Angst vor Prüfungen.

Auch bei den Prädiktoren lassen sich die beiden genannten Faktoren erkennen (vgl. Tabelle 4.3). Ein hohes Gewicht auf dem Faktor I hat die Motivation in der Schule ($A_1 = .65$). Ein fast gleich hohes Gewicht haben die fördernde Angst in der Schule ($A_1 = -.81$) und die Aspirationen in der Schule ($A_1 = .45$) auf dem II. Faktor, d. h. der zweite Faktor wird durch die fördernde Schulangst zum größten Teil vorhergesagt. Daneben spielen die Aspirationen in der Schule eine Rolle. Die übrigen Prädiktoren sind für die Vorhersage der hemmenden Schulangst fast bedeutungslos.

Zusammenfassend läßt sich über das Ergebnis dieser kanonischen Analyse sagen: Die hemmende Schulangst zerfällt in zwei Komponenten, Nervosität und "soziale Angst". Die erste wird am besten durch die Motivation in der Schule, die zweite Komponente durch die fördernde Schulangst negativ charakterisiert.

4.4 Die multiplen Regressions- analysen

4.4.1 Die Voraussage der Motiva- tion in der Schule (erste multiple Regressionsana- lyse)

Die Bezugsvariablen wurden als Prädiktoren genommen, um herauszufinden, ob durch diese Variablen etwas über die Motivation in der Schule (Kriterium) vorhergesagt werden kann. Dazu benutzte ich die multiple Regressionsanalyse.

Da dieses Verfahren in seiner Interpretation recht schwierig ist (COOLEY und LOHNES, 1971), will ich einige Erläuterungen anfügen:

r	= Einfache Produkt-Moment-Korrelation zwischen Kriterium und Prädiktor (vgl. Tabelle 4.4; 1. Spalte).
r^2	= Determinationskoeffizient. Der Wert dieses Koeffizienten ergibt mit 100 multipliziert den Prozentsatz der durch den Prädiktor erklärten Varianz des Kriteriums (Tab. 4.4; 2. Spalte).
Beta-Gewicht	= Gewicht (Koeffizient) des einzelnen Prädiktors in der multiplen Regressionsgleichung (vgl. Tab. 4.4; 3. Spalte).
Signifikanz	= Mit einem t-Test wurde die Signifikanz der t-Brüche geprüft (vgl. Tab. 4.4; 5. Spalte). Ein t-Bruch ist das Ergebnis der Division eines Beta-Gewicht durch die Standardabweichung.

R = Multipler Korrelationskoeffizient:
Korrelation zwischen dem Kriterium und
dem aus den Prädiktoren vorhergesag-
ten Wert $\hat{y}$.

R^2 = Das Quadrat des multiplen Korrelations-
koeffizienten.

Additive Konstante
= Zahl, die in einer nicht standardi-
sierten Regressionsgleichung zur Summe
der gewichteten Prädiktoren hinzuge-
zählt werden muß.

Meine Untersuchung richtete sich zunächst darauf, wie weit
ein signifikanter Zusammenhang zwischen Motivation in
der Schule (Kriterium) und den einzelnen Prädiktoren
(Bezugsvariablen) feststellbar wäre (vgl. Tab. 4.4;
1. Spalte). Hier korrelierten alle Prädiktoren mit dem
Kriterium hochsignifikant. Das ergibt sich auch aus den
nachfolgenden theoretischen Ausführungen:

Die Signifikanzgrenze liegt bei 464 Versuchspersonen
und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % bei .09.
Für eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 % ergibt sich
der Wert .11. Demnach sind alle Korrelationen, deren
Wert .09 übersteigt, signifikant. Und alle Korrelatio-
nen größer als .11 sind hochsignifikant (vgl. CLAUS
und EBNER 1970, S. 350). Die Untersuchung der Einzel-
korrelationen hat im Grund jedoch nur einen heuristi-
schen Wert.

Anschließend kommen die Prozentsätze der durch den je-
weiligen Prädiktor erklärten Varianzen (r^2 multipliziert
mit 100). Die soziale Desirabilität und die Aspirationen
in der Schule erklären je 23 % der gemeinsamen Varianz.
Es folgen die fördernde Angst mit 13 %, die Interdepen-
denz in der Schule mit 9 % und die hemmende Angst mit 6 %.
Inhaltlich bedeutet dies, daß die Motivation in der Schu-
le von verschiedenen Variablen determiniert wird.

Tabelle 4.4: Multiple Vorhersage der Bezugsvariablen
(Prädiktoren) über die Motivation in der
Schule (Kriterium)

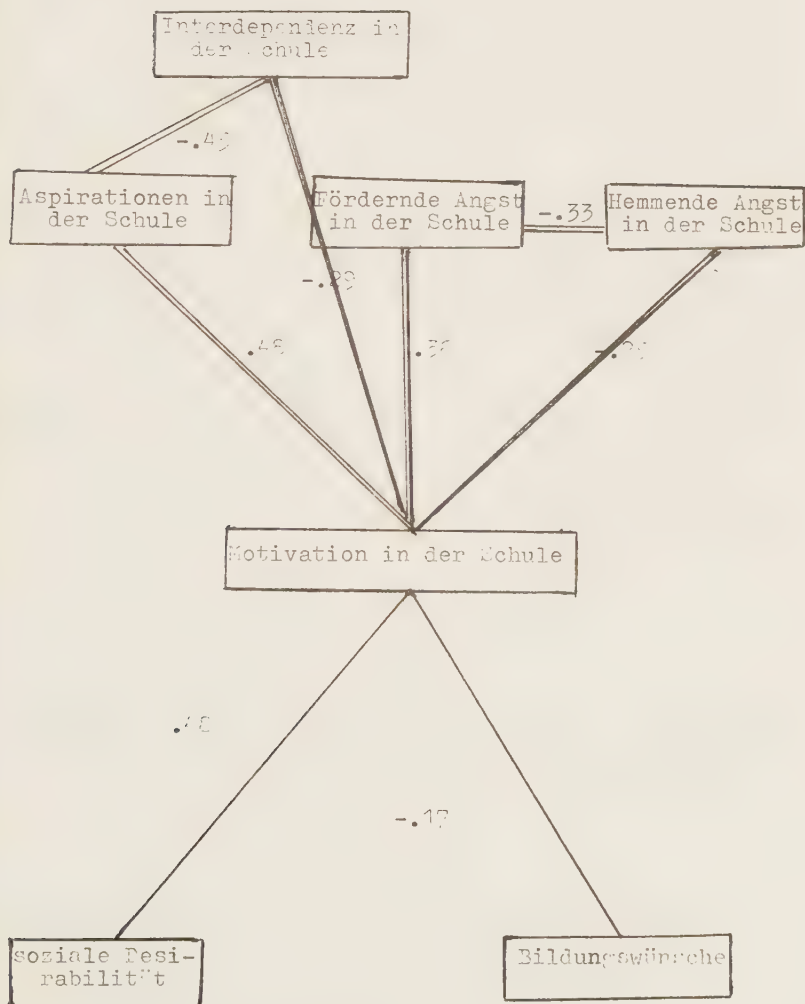
Prädiktor	r	r ²	Beta- Gewicht	Standardab- weichung	Signi- fikanz
I. Aspirationen in der Schule	.48	.23	.41	.04	99,5 %
II. Soziale Desi- rabilität	.48	.23	.30	.05	99,5 %
III. Fördernde Angst in der Schule	.36	.13	.21	.06	99,5 %
IV. Interdependenz in der Schule	-.29	.09	-.10	.04	99 %
V. Hemmende Angst in der Schule	-.25	.06	-.16	.04	99,5 %
VI. Bildungs- wünsche	.17	.02	.10	.04	99 %
Additive Konstante	-.21				
R ²	.47				

Die graphische Darstellung (4.4) veranschaulicht die Korrelation der Prädiktoren untereinander und mit der schulischen Motivation.

Es sollen an dieser Stelle auch noch kurz die doppelten und einfachen Linien erwähnt werden. Von doppelten Linien spricht man, wenn die Korrelationen größer als .20 sind; einfachen Linien entsprechen Korrelationen von weniger als .20.

Alle Prädiktoren korrelieren mit der Motivation in der Schule. Einzeln sieht das so aus: Die schulischen Aspirationen und die soziale Desirabilität zeigen die höchsten Korrelationen. Die fördernde Angst in der Schule folgt mit ihrem positiven Zusammenhang von $r = .36$. Wie erwartet,

Graphische Darstellung 4.4: Korrelationen der Bezugsvariablen (Prädiktoren) mit der Motivation in der Schule (Kriterium)



korreliert die hemmende Angst negativ mit der Motivation in der Schule ($r = -.25$).

Das bedeutet: Um die Motivation eines Schülers vorherzusagen zu können, genügt es meist, seine soziale Desirabilität, seine schulischen Aspirationen, seine fördernde und hemmende Angst in der Schule zu erfassen.

Der Beitrag der Bildungswünsche ist für die Regressionsanalyse so gering, daß er normalerweise vernachlässigt werden kann.

Die t-Brüche, die sich aus der Division des Beta-Gewichts eines jeden Prädiktors durch seine Standardabweichung ergeben, sind alle hoch signifikant (Tab. 4.4; Spalte "Signifikanz"). Die Beta-Gewichte (Tab. 4.4; 3. Spalte) zeigen einige Unterschiede. Höchstes Beta-Gewicht findet sich bei den Aspirationen in der Schule und das niedrigste bei der Interdependenz und den Bildungswünschen. Addiert man die Beta-Gewichte der sozialen Desirabilität und der Bildungswünsche und vergleicht die Summe mit dem Beta-Gewicht der schulischen Aspirationen, so zeigt sich, daß diese fast gleich sind.

Daraus darf gefolgert werden, daß die Motivation in der Schule etwa im gleichen Ausmaß von der sozialen Desirabilität wie von den Aspirationen und Bildungswünschen bestimmt wird. Eine besondere Rolle kommt der hemmenden Angst zu: Je größer die hemmende Angst in der Schule, desto niedriger die Motivation.

4.4.2 Die Voraussage der fördernden Angst in der Schule (zweite multiple Regressionsanalyse)

Um die fördernde Angst in der Schule vorherzusagen, wurde

eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Als Prädiktoren verwendeten wir die Variablen: Interdependenz in der Schule, Aspirationen in der Schule und Bildungswünsche.

Zuerst wurden die signifikanten Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und dem Kriterium (fördernde Angst in der Schule) untersucht (vgl. Tabelle 4.42, 1. Spalte).

Tabelle 4.42: Multiple Vorhersage der fördernden Angst in der Schule.

Prädiktor	r	r ²	Beta-Gewicht	Standardabweichung	Signifikanz
I. Interdependenz in der Schule	-.14	.02	.08	.03	95 %
II. Aspirationen in der Schule	.18	.03	.12	.03	99,5 %
III. Bildungswünsche	.01	-	.002	.03	nicht signifikant
Additive Konstante		3.9			
R ²		.10			

Die Bildungswünsche ergaben keinen signifikanten korrelativen Zusammenhang mit dem Kriterium. Doch ergab sich eine hohe Signifikanz der Korrelationen zwischen fördernder Angst und den ersten zwei Prädiktoren (Interdependenz und Aspirationen in der Schule. Vgl. Tab. 4.42, 1. Spalte).

Es werden nun die Prozentsätze der erklärten Varianzen berechnet. Dieser Prozentsatz ergibt sich aus der Multiplikation des Wertes r² (vgl. Tabelle 4.42, 2. Spalte) mit 100. Daraus folgt, daß die Aspirationen und die Interdependenz nur einen kleinen Anteil der gemeinsamen Varianz erklären (3 % und 2 %).

Die t-Brüche der Aspirationen und der Interdependenz sind signifikant (vgl. Tabelle 4.42, Spalte "Signifikanz"). Dagegen erreicht der t-Bruch der Bildungswünsche nicht die Signifikanzgrenze.

Die Beta-Gewichte sind unterschiedlich. Addiert man die Beta-Gewichte der Interdependenz und der Bildungswünsche, so zeigt sich, daß die Summe kleiner ist als das Beta-Gewicht der Aspirationen in der Schule. Das bedeutet: Die Aspirationen in der Schule sagen mehr über die fördernde Angst in der Schule aus als die Interdependenz und die Bildungswünsche. Doch wird die Aussagekraft dieser Vorhersagen gemindert durch die geringeren Werte, die sich aus den Berechnungen ergaben.

4.4.3 Die Voraussage der sozialen Desirabilität (dritte multiple Regressionsanalyse)

Um die soziale Desirabilität vorherzusagen, haben wir die Variablen Interdependenz, Aspirationen, Bildungswünsche, "Einzelkind" und "Erstgeborenes" als Prädiktoren genommen. Es wurden zuerst die signifikanten Zusammenhänge der sozialen Desirabilität (Kriterium) mit den übrigen Variablen (Prädiktoren) überprüft (vgl. Tab. 4.43, 1. Spalte).

Dieses Kriterium korrelierte mit den Variablen: Aspirationen ($r = .20$), Interdependenz in der Schule ($r = -.46$) und Bildungswünsche ($r = .12$) hochsignifikant (vgl. CLAUSSE und EBNER 1970, S. 350). Die Variable "Einzelkind" korrelierte ebenfalls signifikant ($r = -.07$). Nur der Prädiktor "Erstgeborenes" stand in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Kriterium (soziale Desirabilität).

Tabelle 4.43: Multiple Vorhersage der sozialen Desirabilität

Prädiktor	r	r ²	Beta-Gewicht	Standardabweichung	Signifikanz
I. Interdependenz in der Schule	-.46	.221	-.39	.04	99,5 %
II. Aspirationen in der Schule	.23	.052	.17	.04	99,5 %
III. Bildungswünsche	.12	.014	.04	.04	nicht signi.
IV. Einzelkind	-.07	.004	-.53	.30	95 %
V. Erstgeborenes	.04	.001	.34	.20	95 %
Additive Konstante			.63		
R ²			.30		

Es folgt die Überprüfung der Prozentsätze der durch den jeweiligen Prädiktor erklärten Varianz (vgl. Tab. 4.43, 2. Spalte). Allein die Interdependenz in der Schule erklärt 22 % der gemeinsamen Varianz; den übrigen Prädiktoren kommt nur geringe Bedeutung zu.

Die Signifikanz (vgl. Tab. 4.43, 5. Spalte) der t-Brüche ist unterschiedlich hoch. Die Signifikanz der Aspirationen in der Schule und der Interdependenz ist sehr hoch (99,5%). Dagegen ergibt sich bei den Bildungswünschen keine Signifikanz. Die Variablen "Einzelkind" und "Erstgeborenes" erreichen wiederum das 95 % Signifikanzniveau.

Die Beta-Gewichte (vgl. Tab. 4.43, 3. Spalte) sind verschieden. Das höchste Beta-Gewicht hat die Variable "Einzelkind", das kleinste die Bildungswünsche, die daher auch zu vernachlässigen sind. Die Beta-Gewichte der Interdependenz und der Variablen "Erstgeborenes" unterscheiden sich kaum. Das bedeutet inhaltlich: Die

soziale Desirabilität wird vor allem von der Variablen "Einzelkind" (negativ) bestimmt. Weiterhin sind die Interdependenz in der Schule und die Variable "Erstgeborenes" von Bedeutung für die Vorhersage der sozialen Desirabilität.

4.4.4 Zusammenfassung

Hinsichtlich der Vorhersage der Motivation in der Schule durch die Bezugsvariablen liegen folgende Ergebnisse vor: Die soziale Desirabilität charakterisiert im gleichen Ausmaß wie die Aspirationen und Bildungswünsche die Motivation in der Schule. Auch zeigte sich, daß mit ansteigender hemmender Schulangst ein Abfallen der Motivation gegeben ist. Das besagt, daß Kinder mit größerer hemmender Schulangst niedriger motiviert sind. Es wurde durch die kanonische Analyse bestätigt, wo die hemmende Schulangst als stärksten Prädiktor (negativ) die Motivation hatte.

Von Bedeutung für die Voraussage (negativ) der sozialen Desirabilität ist vor allem die Variable "Einzelkind". Das bedeutet, daß Einzelkinder geringere soziale Desirabilität zeigen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

5.1 Zusammenfassung

Leider lassen sich unserer Ergebnisse mit anderen griechischen Daten nicht vergleichen, da für Griechenland noch keine derartigen Arbeiten vorliegen. Eine Möglichkeit des Vergleiches boten mir die Untersuchungen anderer Länder (vgl. Interpretation unserer Ergebnisse, Kap.4.1 und 4.2).

Die nun folgende Zusammenfassung soll die Ergebnisse in Bezug auf unsere Hypothesen in übersichtlicher Form bieten:

Die Motivation in der Schule ist stärker bei Kindern von Müttern höherer Schulbildung als bei solchen, deren Mütter über eine geringere Schulbildung verfügen. Das war nach den Ausführungen von BERNSTEIN (1959, S. 56), KAGAN und MOSS (1962, S.53) und XOCELLIS (a.a.O., S.100) zu erwarten (vgl. 2.6). Unsere erste Hypothese ist somit bestätigt.

Dagegen ist die hemmende Schulangst stärker bei Schülern von Müttern geringerer Schulbildung. Damit bewahrheitet sich die zweite Hypothese, daß nämlich Schüler von Müttern geringerer Schulbildung größere hemmende Schulangst haben als solche von Müttern höherer Schulbildung.

Mit steigender Schulbildung der Mütter wächst auch die fördernde Schulangst ihrer Kinder. Dieses Ergebnis verifiziert die dritte Annahme.

Die Erziehung der Kinder liegt größtenteils in den Händen der Mütter (vgl. 2.6). Daher ist ihre Schulbildung für die soziale Desirabilität der Kinder von Bedeutung. Mit steigender Schulbildung der Mütter steigt der Score für soziale Desirabilität bei den Kindern. Das ist eine Bestätigung der vierten Hypothese.

In Anlehnung an DAVIS (zitiert bei BERNSTEIN 1959, S. 56) wurde die Aussage gemacht: "Die Interdependenz in der Schule ist größer bei Schülern von Müttern höherer Schulbildung als bei solchen von Müttern geringerer Schulbildung. Die Ergebnisse haben die fünfte Annahme bewahrheitet.

Etwas überraschend war das Ergebnis bezüglich der Bildungswünsche. Kinder von Müttern mit höherer Schulbildung haben signifikant niedrigere Bildungswünsche als solche von Müttern geringerer Schulbildung. Das ist die Falsifizierung der sechsten Hypothese. Vielleicht sind hier auch falsche Antworten gegeben worden, weil man sich über sein späteres Hochschulstudium - die meisten Items der Bildungswünsche beziehen sich auf das kommende Hochschulstudium - eingedenk der enormen Schwierigkeiten einen Studienplatz zu erhalten (vgl. 1.5.5), noch nicht im Klaren war. Es wäre möglich, daß die Kinder aus gebildetem Elternhaus die Situation besser kannten und deswegen weniger Illusionen bezüglich der eigenen Bildungsaussichten hatten. (Vgl. OPPENHEIM, 1966, S.117).

Gestützt auf HESS et al. (1966) wurde angenommen, daß Kinder von Müttern höherer Schulbildung stärkere Aspirationen haben als solche, deren Mütter eine geringere Schulbildung erhalten haben. Dies wurde verifiziert.

Die soziale Schicht ergab wider Erwarten keine signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Motivation in der Schule. Die vermutlichen Ursachen der Nichtbestätigung unserer achten Hypothese sind im Abschnitt 4.2.1 angegeben.

Kinder mit Vätern in unselbständigen Berufen sind in der Schule besser motiviert als Kinder selbständiger Väter (Verifizierung der neunten Hypothese).

In Anlehnung an die Ausführungen von BARRY, BACON und CHILD (1959, S. 52 ff) und ZIMMER (1955, S.914) sowie

die Verhältnisse der griechischen Land-Gymnasiasten (vgl. 2.7) erwarteten wir, daß Kinder aus der ländlichen Bevölkerung eine niedrigere Motivation in der Schule haben als solche der städtischen Bevölkerung. Die Ergebnisse bestätigen die zehnte Annahme.

5.2 V o r s c h l ä g e

Die Hypothesen verdeutlichen, daß bei der Entwicklung der besseren Motivation in der Schule und ihren Bezugsvariablen den Müttern eine zentrale Bedeutung zukommt. Fast alle Hypothesen über bessere Motivation und über hohe Werte ihrer Bezugsvariablen werden von Kindern mit Müttern höherer Schulbildung bestätigt. Das läßt die Vermutung zu, daß gebildete Mütter offenbar bessere Erziehungsstrategien anwenden, was durch eine Anzahl internationaler Untersuchungsergebnisse auch tatsächlich erhärtet wird. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, daß dies auf dem Gebiet der Motivation bestätigt worden ist, weil sich die Untersuchungsergebnisse größtenteils auf die Intelligenz und die verbalen Fähigkeiten der betreffenden Kinder beziehen.

Diese Ergebnisse weisen in die selbe Richtung wie die Herausarbeitung der Stadt- Land- Unterschiede in der vorliegenden Untersuchung: ursprünglich bei intellektuellen Fähigkeiten nachgewiesen, bestätigen sie sich auch im Bereich der schulischen Motivation, der, wie Untersuchungen gezeigt haben, eine wichtige Rolle für den Lernerfolg zukommt.

Durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung erhält der Begriff der kompensatorischen Erziehung einen neuen Aspekt: die kompensatorische Erziehung zu höherer Schulumotivation.

- 1) Vgl. GRAYS, W. und R.A.KLAUS: Deprivation, development, and diffusion. Papers and Reports on the Demonstration and Research Center for Early Education, 1966, 1. No. 1 (George Peabody College for Teachers, Nashville, Tenn.).

Auf diesem Gebiet stehen zwei Möglichkeiten zur Verfügung:
Präventivmaßnahmen und kompensatorische Maßnahmen.

In den Bereich der Präventivmaßnahmen fallen die Erforschung besonders effektiver und besonders ineffektiver Erziehungsstile, sowie die Unterweisung von Müttern aus soziokulturell benachteiligten Milieus in den effektivsten Erziehungsstile und in einer "Erziehungshygiene". Hierfür ließe sich ohne übermäßigen Kostenaufwand das bestehende Rundfunk- und Fernsehnetz einsetzen.

In den Bereich der kompensatorischen Maßnahmen fällt die richtige vorschulische Erziehung, von der dann die spätere Motivation in der Schule beeinflusst wird. Die entsprechende vorschulische Erziehung soziokulturell benachteiligter Kinder verhindert, daß "an der Basis der Erziehungsgeschehen die Ungleichheit der Chancen immer neu reproduziert wird" (MOLLENHAUER, zitiert nach HERDER LEXIKON DER PÄDAGOGIK, München 1970, S. 467).

Natürlich wird durch die Entwicklung der vorschulischen Erziehung die Familie nicht ersetzt, sondern lediglich in bestimmten Bereichen ergänzt; sie soll den Familien Anregungen vermitteln. Aus diesem Grund ist eine weitere Öffnung auf die Familie hin äußerst begrüßenswert: die Mütter könnten als Beobachter einbezogen werden oder sogar selber bei diesen Vorschulprogrammen mitwirken. Dadurch können die Mütter sowohl in ihrer eigenen Familie als auch in der Nachbarschaft von förderndem Einfluß sein.¹⁾ Die Aufnahmezeit der Kinder aus soziokulturell benachteiligten Milieus in die Vorschule sollte im vierten Lebensjahr liegen. Die Einschulung sollte dreimal jährlich stattfinden, wobei der "Lehrplan" zunächst zwei Ziele haben sollte: eine gezielte Forderung der sachstrukturellen Entwicklung und die Funktionsübung zweckdienlicher kognitiver Stile. Bei entwicklungsgerechtem Vorgehen würde zugleich die Grundlage für die Persönlichkeit und für die spätere Motivation in der Schule geschaffen. Es ist auch denkbar, daß nötigenfalls sowohl für die sachstrukturelle Entwicklung als auch für die Funktionsübung eigene Förderungsprogramme erstellt werden.

Die sachstrukturellen Entwicklungsprogramme bestehen im Wesentlichen aus: Sprachentwicklungsförderung - z.B. Wortschatzerweiterung, Verfeinerung der grammatikalischen und syntaktischen Sprechstrukturen;²⁾ Symbolverständnis, Leselernversuche, Anschauungsübungen, gewissen kognitive Operationen, für die in der Schule von Piaget (Genf) umfassendes Material gesammelt worden ist. Diesbezügliche Anregungen und Arbeitsmaterial bieten in Amerika entwickelte vorschulische kompensatorische Programme.³⁾

Außerdem sollte das Einüben von Operationsmodi der benachteiligten Kinder unterstützt werden, denn es ist bereits bewiesen, daß allen "kognitiv-intellektuellen" Vorgängen die Operationsmodi zugrundeliegen. Spielprogramme für Funktionsübungen sollen die Entfaltung verschiedener "Operationsmodi" unterstützen. Das Ziel dieser Programme ist es, Aufmerksamkeit und Wahrnehmung⁴⁾, die Problemlösung⁵⁾ und die Lernstrategien⁶⁾ der sozial benachteiligten Kinder zu fördern. Diese Programme ermöglichen es, bestimmte Operationsmodi flexibel einzusetzen. Dadurch läßt sich die kognitive Verarbeitung von Informationen ohne Schwierigkeiten den unterschiedlichen Aufgaben anpassen.

Die Programme der besagten zwei Arten dienen noch einem weiteren Zweck: auf ihnen kann nämlich die spätere Motivation in der Schule beruhen. Freilich muß das vorschulische Lehrpersonal hierfür entsprechend ausgebildet werden.

Wenn das Kind dann in die Volksschule kommt, wo der Prozeß der schulischen Motivation recht eigentlich abläuft, sollte eine kompensatorische Vorschulerziehung durch eine entsprechende kompensatorische Grundschulerziehung fortgesetzt

2) vgl. Programme von BEREITER, C.: Academic Instruction and preschool Children. In: Language programmes for the disadvantaged. Nat. Council of Teachers of English, 1965, S.195-203. b) Gutachten von ÖVERMANN, U. In: ROTH, H.: Begabung und Lernen, Stgtt, 1970, S.297-356.

3) Solche Programme findet man bei: a) HESS, R.D.: Inventory of compensatory education projects. Univ. of Chicago, School of Education (mimeo), 1965. b) CETZELS, J.W.: Preschool Education, Teachers College Record, 1966, 68, S.219-228.

4) vgl. WITKIN, H.A. et al.: Psychological differentiation, N.Y., 1962.

5) vgl. KAGAN, J. et al.: Information processing in the child:

werden, und zwar nun zur ausdrücklichen Förderung der schulischen Motivation. Denn bislang hat sich die kompensatorische Erziehung meistens mit anderen Bereichen befaßt (z.B. Sprachförderung), aber sehr wenig mit der Motivation in der Schule. Einige Versuche, wie von AUSUBEL (1963), DAVE (1963), HILL et al. (1963), WEINER et al. (1963), TRUDEWIND (1971), BLOOM et al. (1967)⁷⁾ haben noch nicht den Weg zu konkreten Verbesserungen gewiesen. Der Grund dafür liegt darin, daß die bisherige Motivationsforschung in Schwierigkeiten steckt. Thomae meint sogar, es sei "unmöglich anzugeben, welche Vorgänge innerhalb... der Persönlichkeit nicht zur Motivation gehören." (a.a.O., S.17)

Es ist aber zu hoffen, auch zu erwarten, daß sich im Laufe der Zeit die Motivationsforschung immer weiter entwickelt, damit sie ihre Schwierigkeiten überwindet und den Schritt auf die kompensatorische Erziehung auch zur Förderung der Motivation in der Schule hin macht.

- : significance of analytic and reflective attitudes. In: Psych. Monogr., 1964, 78, 1 (Whole No. 578).
- 6) WHITEMAN, M.: Intelligence and learning. In: Merrill-Palmar Quart., 1964, 10, S.237-309.
- 7) AUSUBEL, D.P.: How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation? Implications for teaching the culturally deprived child. Paper read at a conference of the teaching of culturally deprived child, Buffalo, N.Y., 1963.
- DAVE, R.H.: The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement. Univ. of Chicago, 1963. HILL, E.H. et al.: Socio-economic status and its relationship to school achievement in the elementary school. In: Elem. English, 1963, 40. S. 265-270. WEINER et al.: Another look at the culturally deprived and their levels of aspiration. In: J. educ. sociol., 1963, 36, S. 319-321. TRUDEWIND, C.: Beziehungen zwischen dem Anregungsgehalt des häuslichen Milieus, dem Leistungsdruck der Eltern, der kumulierten Erfolgs- und Mißerfolgserfahrung und der überdauernden Leistungsmotivation. Diss. Phil. Fakultät, Bochum, 1971.
- BLOOM, B.S. et al.: Compensatory education for cultural deprivation, N.Y., Chicago, San Francisco, 1967.

A n h a n g I

Tab. 4.21 : Varianzanalyse zur Motivation in der Schule bezüglich der drei Sozialschichten

189

Varianzanalyse	S A Q	F G	M G	F-Wert	Signifikanz
Gesamt	3677.44	463			
Zwischen den Klassenstufen	5.14	2	2.57	.32	nicht signi- fikan
Innerhalb der Klassenstufen	3672.30	461	7.95		

Tabelle 4.24:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern von Vätern mit höherer (Gruppe A) und geringerer (Gruppe B) Schulbildung.

	Gruppe A			Gruppe B			signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.57	2.79	7.77	3.95	3.00	9.00	0.1	1.602	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.57	2.49	6.21	5.69	2.54	6.44	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.82	1.87	3.48	5.31	2.21	4.90	0.05	1.938	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.25	2.28	5.18	5.93	2.62	6.88	-	-	nicht signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.07	2.65	7.01	4.41	2.67	7.13	0.05	1.812	signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.42	2.67	7.15	4.08	2.85	8.14	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche	4.27	2.64	6.99	4.57	2.77	7.69	-	-	nicht signi.
Anzahl der Versuchspersonen (N)	403			61					

Tabelle 4.24a:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern von Müttern mit höherer (Gruppe A) und geringerer (Gruppe B) Schulbildung.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	4.64	2.82	7.37	4.06	2.72	7.74	0.001	4.023	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.45	2.55	6.52	5.37	2.25	5.26	0.05	1.985	signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.90	1.88	3.55	5.35	1.97	3.88	0.01	2.739	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.39	2.25	5.07	5.68	2.45	6.00	0.01	2.921	signi.
5. Aspirationen in der Schule	4.99	2.66	7.08	4.98	2.66	7.68	-	-	nicht signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.35	2.66	7.10	4.44	2.80	7.82	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche Anzahl der Versuchspersonen	4.22	2.55	6.49	4.57	2.95	8.99	-	-	nicht signi.
	342			122					

Tabelle 4.24b:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern von Müttern mit höherer (Gruppe A) und geringerer (Gruppe B) Schulbildung.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau		Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	S^2	$\bar{x}$	σ	S^2	t-Wert		
1. Motivation in der Schule	4.77	2.74	7.50	4.34	2.86	8.16	0.1	1.558	signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.61	2.51	6.29	5.58	2.49	6.22	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.83	1.83	3.36	5.72	1.97	3.87	-	-	nicht signi.
4. Soziale Desirabilität	6.53	2.14	4.58	6.04	2.40	5.78	0.05	2.156	signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.33	2.63	6.93	4.81	2.66	7.06	0.05	2.004	signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.61	2.67	7.14	4.26	2.71	7.33	0.1	1.325	signi.
7. Bildungswünsche	4.06	2.31	5.33	4.44	2.82	7.95	0.1	1.460	signi.
Anzahl der Versuchspersonen			158			306			

T A B E L L E 5

Mittelwerte der Motivation in der Schule
und ihre Bezugsvariablen bei den 50 un-
tersuchten Vergleichsgruppen.

V a r i a b l e n ⁽¹⁾ =	SM	HA	FA	SD	IS	AS	BW
Vergleichsgruppen	1	2	3	4	5	6	7
1. Oberschicht (alle Regionen)	4.32	5.57	5.90	6.00	5.11	5.22	3.75
2. Mittelschicht (alle Regionen)	4.42	5.78	5.82	6.22	5.04	4.48	4.38
3. Unterschicht (alle Regionen)	4.60	5.40	5.65	6.26	4.89	4.01	4.42
4. Oberschicht (Stadt)	4.60	5.60	6.05	5.95	5.25	5.20	3.75
5. Mittelschicht (")	4.60	5.72	6.02	6.36	5.13	4.46	4.10
6. Unterschicht (")	5.11	5.17	5.90	6.49	5.14	3.51	4.56
7. Unselbständig (alle Regionen)	4.68	5.53	5.92	6.38	5.14	4.18	4.17
8. Selbständig (alle Regionen)	4.31	5.64	5.61	6.05	4.85	4.55	4.44
9. Selbständig (Stadt)	4.72	5.61	5.97	6.21	5.15	4.32	4.27
10. Selbständig (Land)	3.66	5.68	5.05	5.80	4.37	4.91	4.71
11. Unselbständig (Stadt)	4.85	5.41	5.99	6.44	5.16	4.16	4.17
12. Unselbständig (Land)	3.67	6.30	5.43	5.99	5.06	4.33	4.13
13. Selbständige Mittel- schicht (Stadt)	4.50	6.06	6.03	6.18	5.31	4.78	4.01
14. Unselbständige Mit- telschicht (Stadt)	4.68	5.44	6.01	6.51	4.99	4.19	4.18

(1) Die Abkürzungen bedeuten:
SM = Motivation in der Schule
HA = Hemmende Angst in der Schule
FA = Fördernde Angst in der Schule
SD = Soziale Desirabilität
IS = Interdependenz in der Schule
AS = Aspirationen in der Schule
BW = Bildungswünsche

V a r i a b l e n	= SM	HA	FA	SD	IS	AS	BW
Vergleichsgruppen	1	2	3	4	5	6	7
15. Unselbständige							
Mittelschicht	3.46	5.46	4.96	5.46	4.07	5.00	5.1
(Land)							
16. Selbständige							
Mittelschicht	4.41	6.82	5.41	6.18	5.76	3.76	5.6
(Land)							
17. S t a d t	4.79	5.50	5.98	6.34	5.16	4.23	4.2
18. L a n d	3.66	5.83	5.14	5.84	4.52	4.77	4.5
19. Mittelschicht	4.60	5.72	6.02	6.36	5.13	4.46	4.1
(Stadt)							
20. Mittelschicht	3.82	5.98	5.13	5.73	4.71	4.53	5.3
(Land)							
21. Mittelschicht	4.68	5.44	6.01	6.51	4.99	4.19	4.1
(Stadt, unselb.)							
22. Mittelschicht							
(Stadt, selbst.)	4.50	6.06	6.03	6.18	5.31	4.78	4.0
23. Mittelschicht							
(Land, unselbst.)	3.46	5.46	4.96	5.46	4.07	5.00	5.1
24. Mittelschicht							
(Land, selbst.)	4.41	6.82	5.41	6.18	5.76	3.76	5.6
25. Hohe Bildung							
der Väter	4.57	5.57	5.82	6.25	5.07	4.42	4.2
26. Niedrige Bildung							
der Väter	3.95	5.69	5.31	5.93	4.41	4.08	4.5
27. Hohe Bildung							
der Mütter	4.64	5.45	5.90	6.39	4.99	4.35	4.2
28. Niedrige Bildung							
der Mütter	5.97	5.97	5.35	5.68	4.98	4.44	4.5

V a r i a b l e n	= SM	HA	FA	SD	IS	AS	BW
Vergleichsgruppen	1	2	3	4	5	6	7
29. Hohe hemmende Angst in der Schule	3.98	7.33	5.32	5.80	4.93	4.74	4.37
30. Niedrige hemmende Angst in der Schule	5.29	2.83	6.44	6.84	5.07	3.81	4.21
31. Hohe fördernde Angst in der Schule	5.08	5.03	6.98	6.55	5.29	4.28	4.31
32. Niedrige fördern- de Angst in der Schule'	3.49	6.52	3.72	5.63	4.48	4.54	4.30
33. Hohe soziale Desirabilität	5.28	5.23	6.07	7.69	5.37	3.60	4.46
34. Niedrige soziale Desirabilität	3.07	6.22	5.19	3.53	4.30	5.66	4.04
35. Hohe Interde- pendenz in der Schule	3.77	6.07	5.56	5.28	4.85	6.73	4.04
36. Niedrige Inter- dependenz in der Schule	5.17	5.13	5.94	7.09	5.11	2.12	4.57
37. Hohe Aspirationen in der Schule	5.30	5.65	5.94	6.56	6.76	4.34	4.40
38. Niedrige Aspira- tionen in der Schule	3.08	5.49	5.44	5.59	1.91	4.45	4.15
39. Hohe Bildungs- wünsche	4.72	5.67	5.67	6.44	4.97	3.95	6.69
40. Niedrige Bildungs- wünsche	4.27	5.51	5.83	5.99	5.00	4.76	2.12

Tabelle 6.11:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern mit höherer (Gruppe A) und geringerer (Gruppe B) hemmender Angst in der Schule.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	3.98	2.69	7.24	5.29	2.84	8.07	0.001	5.001	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	7.33	6.85	6.73	2.83	11.59	2.54	0.001	20.901	sehr signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.32	1.94	3.75	6.44	1.69	2.86	0.001	6.371	sehr signi.
4. Soziale Desirabilität	5.80	2.38	5.65	6.84	2.10	4.39	0.001	4.806	sehr signi.
5. Aspirationen in der Schule	4.93	2.52	6.37	5.07	2.86	8.19	-	-	nicht signi.
6. Bildungswünsche	4.37	2.70	7.30	4.21	2.60	6.74	-	-	nicht signi.
Anzahl der Versuchspersonen (N)	284			180					

Tabelle 6.12:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern größerer (Gruppe A) und geringerer (Gruppe B) fördernder Angst in der Schule.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2		
1. Motivation in der Schule	5.08	2.77	7.68	3.49	2.62	6.88	0.001 6.104	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.03	2.60	6.76	6.52	1.39	3.97	0.001 6.500	sehr signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	6.98	1.12	1.23	3.72	1.05	1.11	0.001 31.017	sehr signi.
4. Soziale Desirabilität	6.55	2.25	5.08	5.63	2.33	5.45	0.001 4.168	sehr sign.
5. Aspirationsniveau in der Schule	5.29	2.71	7.32	4.48	2.50	6.27	0.001 3.210	sehr sign.
6. Interdependenz in der Schule	4.28	2.71	7.36	4.54	2.67	7.13	- -	nicht signi.
7. Bildungswünsche Anzahl der Versuchspersonen (N)	4.31	2.64	6.95	4.30	2.70	7.32	- -	nicht signi.
		290			174			

Tabelle 6.13:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern mit größerer (Gruppe A) oder niedriger (Gruppe B) sozialer Desirabilität.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	G	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	5.28	2.74	7.49	3.07	2.39	5.71	0.001	8.760	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.23	2.56	6.58	6.22	2.24	5.02	0.001	4.188	sehr signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	6.07	1.83	3.36	5.19	1.95	3.80	0.05	1.782	signi.
4. Soziale Desirabilität	7.69	1.08	1.16	3.53	1.39	1.92	0.001	36.096	sehr signi.
5. Aspirationen in der Schule	5.37	2.59	6.69	4.30	2.66	7.05	0.001	4.252	sehr signi.
6. Bildungswünsche Anzahl der Versuchspersonen (N)	4.46	2.71	7.32	4.04	2.56	6.55	-	-	nicht signi.
			298			166			

Tabelle 6.14:

Die Motivation in der Schule und ihre Bezugsvariablen bei Schülern mit höheren (Gruppe A) oder geringeren (Gruppe B) Aspirationen in der Schule.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi- fikanz- niveau	t-Wert	Signi- fi- kanz
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2			
1. Motivation in der Schule	5.30	2.62	6.86	3.08	2.61	6.70	0.001	3.510	sehr signi.
2. Hemmende Angst in der Schule	5.65	2.46	6.04	5.49	2.56	6.57	-	-	nicht signi.
3. Fördernde Angst in der Schule	5.94	1.92	3.70	5.44	1.88	3.53	0.01	2.721	signi.
4. Soziale Desirabilität	6.56	2.19	4.80	5.59	2.43	5.90	0.001	4.414	sehr signi.
5. Aspirationen in der Schule	6.76	1.39	1.93	1.91	1.64	1.08	0.001	3.956	sehr signi.
6. Interdependenz in der Schule	4.34	2.72	7.41	4.45	2.66	7.00	-	-	nicht signi.
7. Bildungswünsche Anzahl der Versuchspersonen (N)	4.40	2.58	6.63	4.15	2.80	7.84	-	-	nicht signi.
		294			170				

Tabelle 6.15:

Die Bezugsvariablen der Motivation in der Schule bei Schülern mit höherer (Gruppe A) oder geringerer (Gruppe B) Interdependenz in der Schule.

	Gruppe A			Gruppe B			Signi-	t-Wert	Signi-
	$\bar{x}$	σ	s^2	$\bar{x}$	σ	s^2	fikanz- niveau		fi- kantz
1. Fördernde Angst in der Schule	5.56	1.97	3.88	5.94	1.86	3.46	0.05	2.133	signi.
2. Aspirationen in der Schule	4.85	2.73	7.45	5.11	2.59	6.70	-	-	nicht signi.
3. Bildungswünsche Anzahl der Versuchspersonen (N)	4.04	2.66	7.08	4.57	2.64	6.96	0.05	2.153	signi.
			227			237			

A n h a n g I I

Standardwerte

— Unterschicht (N=200)
 ---- Mittelschicht (N=201)
 -.-.- Oberschicht (N=63)

Motivation
 in der Schule

Hemmende Angst
 in der Schule

Fördernde Angst
 in der Schule

Soziale
 Desirabilität

Aspirationen
 in der Schule

Interdependenz
 in der Schule



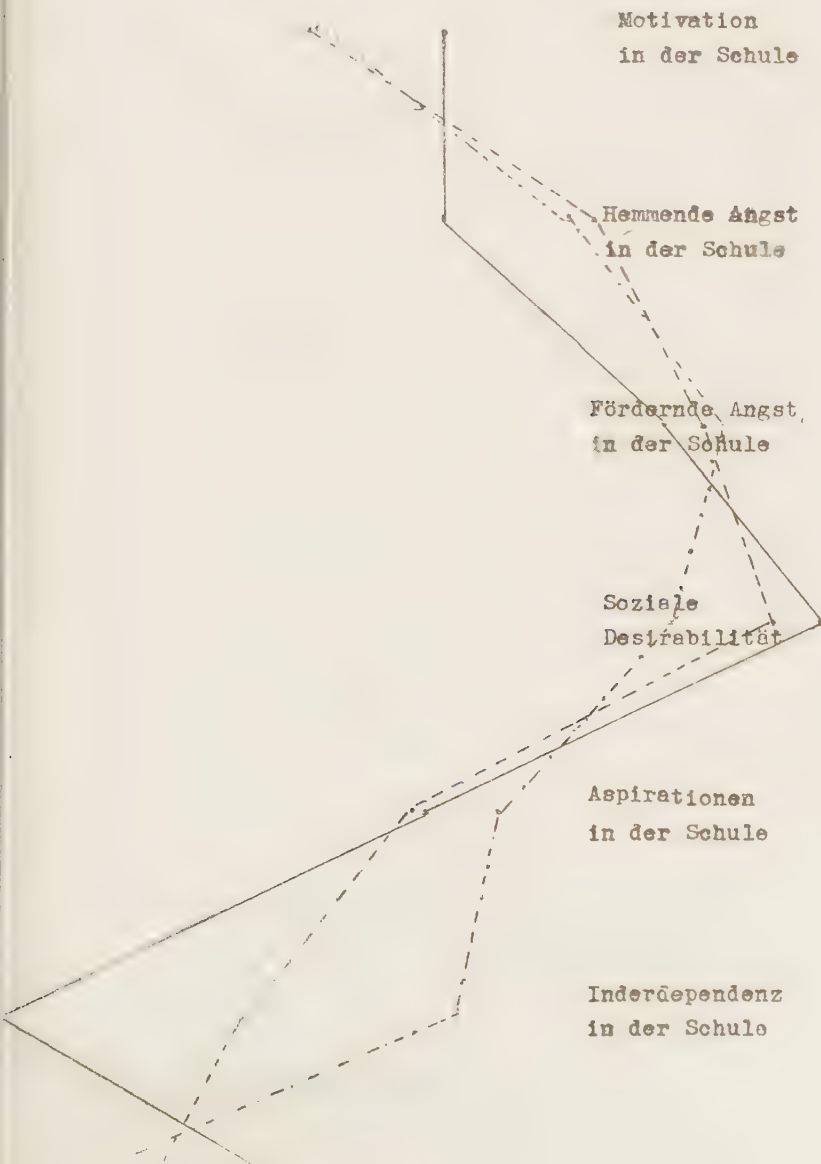
Graphische Darstellung 4.211:

Motivation in der Schule und die Bezugsvariablen bei Stadtschülern der drei sozialen Schichten

Standardwerte

203

- Unterschicht (N=126)
----- Mittelschicht (N=156)
-.-.-.- Oberschicht (N=57)



— höhere Bildung (N 403)
 ---- niedrige Bildung (N 61)

Motivation
 in der Schule

Hemmende Angst
 in der Schule

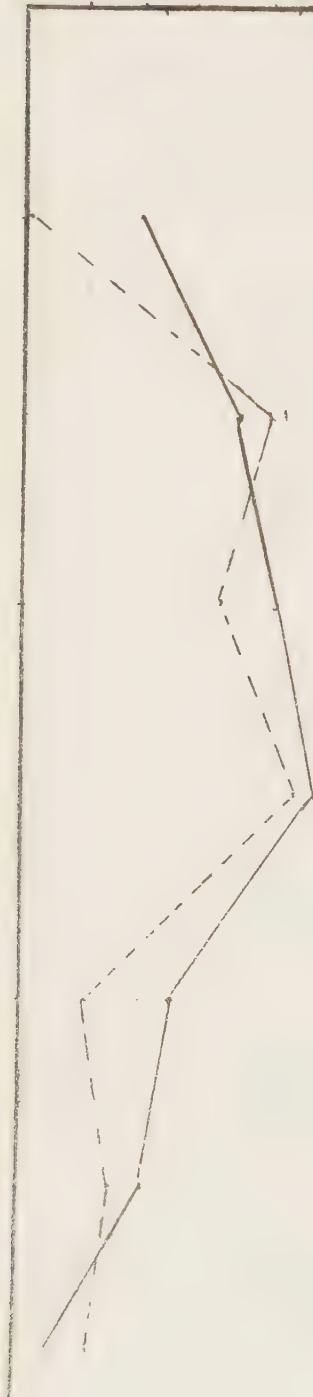
Fördernde Angst
 in der Schule

Soziale
 Desirabilität

Aspirationen
 in der Schule

Interdependenz
 in der Schule

Bildungswünsche



_____ höhere Bildung (N = 342)
----- niedrige Bildung (N = 122)



Motivation
in der Schule

Hemmende Angst
in der Schule

Fördernde Angst
in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen
in der Schule

Interdependenz
in der Schule

Bildungswünsche

[Faint bleed-through from the reverse side of the page]

— — — — —

Motivation
in der Schule

Hemmende Angst in der Schule

Fördernde Angst in der Schule

Soziale
Desirabilität

Aspirationen in der Schule

Interdependenz in der Schule

A n h a n g I I I



Untersuchung zur pädagogischen Sozialpsychologie an
15-jährigen Gymnasiasten

Dies ist eine Liste mit vielen Fragen. Hinter jeder Frage stehen schon einige Antworten. Hinter jeder Antwort siehst Du zwei Klammern. Mache bitte ein Kreuz zwischen den Klammern hinter der Antwort, die Dich am meisten betrifft.

Zum Beispiel:

Besorgungen zu machen ist mir

- immer angenehm (..X.)
- manchmal angenehm (....)
- nie angenehm (....)

Wenn es Dir immer angenehm ist, Besorgungen zu machen, dann mache ein Kreuz hinter: immer angenehm. Wenn es Dir manchmal angenehm ist, Besorgungen zu machen, dann mache ein Kreuz hinter: manchmal angenehm. Wenn es Dir nie angenehm ist, Besorgungen zu machen, dann mache ein Kreuz hinter: nie angenehm.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Jede Antwort ist richtig, wenn es Deine eigene Meinung ist. Arbeite bitte nicht zu langsam und denke nicht zu lange nach über die Antwort, denn Dein erster Einfall ist wichtig. Überschlage bitte keine Frage und denke bitte daran, daß Du bei jeder Frage nur ein Kreuz machst.

1. Besorgungen zu machen finde ich

- schön (....)
- nicht so schön (....)

2. Später möchte ich

- viel freie Zeit haben (....)
- hart arbeiten (....)

3. In der Klasse finde ich es

- sehr angenehm (....)
- nicht so angenehm (....)

4. Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben
- leide ich sehr oft unter schwitzenden Händen (...
 - leide ich oft unter schwitzenden Händen (..
 - leide ich nicht unter schwitzenden Händen (...
5. Wenn ich aufgerufen werde
- habe ich oft Herzklopfen (...
 - habe ich manchmal Herzklopfen (...
 - habe ich nie Herzklopfen (...
6. Wenn ich böse bin, lasse ich mir das
- nicht anmerken (...
 - wohl anmerken (...
7. Zuhause gehorche ich
- öfter nicht (...
 - immer (...
8. Wenn ich mich vor irgendetwas ein wenig fürchte, fühle ich mich
- schwächer als sonst I...v
 - genauso stark wie sonst (...
 - stärker als sonst (...
9. Wenn wir bald eine Arbeit schreiben werden und ich mir deswegen Sorgen mache, kann ich
- nicht so gut lernen wie sonst (...
 - genauso gut lernen wie sonst (...
 - besser lernen als sonst (...
10. Als Schuldirektor ist man oft sehr beschäftigt und muß hart arbeiten. Ich würde einen solchen Beruf
- nie haben wollen (...
 - gerne haben wollen (...
 - sehr gerne haben wollen (...

11. Andere finden, daß ich
- sehr fleißig lerne (....)
 - nicht so fleißig lerne (....)
 - überhaupt nicht fleißig lerne (....)
12. Ich finde, daß in der Schule die Zeit
- schnell vorübergeht (....)
 - ziemlich langsam vorübergeht (....)
 - sehr langsam vorübergeht (....)
13. Wenn ich meine Aufgaben für eine Stunde nicht gelernt habe:
- warte ich ruhig ab, was passieren wird (....)
 - habe ich manchmal etwas Angst, aufgerufen zu werden (....)
14. Während einer Klassenarbeit komme ich
- oft durcheinander (....)
 - nicht so schnell durcheinander (....)
 - fast nie durcheinander (....)
15. Ich gebe
- nie an (....)
 - manchmal an (....)
16. Ich bin anderen gegenüber
- manchmal unfreundlich (....)
 - immer freundlich (....)
17. Wenn ich etwas Angst habe, während einer Klassenarbeit, ergibt sich daraus, daß ich
- besser abschneide (....)
 - schlechter abschneide (....)

18. Wenn eine Klassenarbeit bevorsteht, lerne ich
- nicht so viel wie sonst (....)
 - ebenso viel wie sonst (....)
 - mehr als sonst (....)
19. Mit meinen Hausarbeiten fange ich
- gern an (....)
 - nur unter Mühen an (....)
20. Viel in der Gesellschaft zu erreichen finde ich
- unwichtig (....)
 - wichtig (....)
21. Die Lehrer halten mich für
- faul (....)
 - nicht so fleißig (....)
 - fleißig (....)
22. Wenn eine wichtige Klassenarbeit bevorsteht, bin ich
- sehr aufgeregt (....)
 - aufgeregt (....)
 - nicht so aufgeregt (....)
23. Während einer Klassenarbeit
- weiß ich alles genauso gut wie sonst (....)
 - habe ich oft Sachen vergessen, die ich sonst wußte (....)
24. Mehr zu bekommen als andere
- versuche ich nie (....)
 - versuche ich manchmal (....)
25. Wenn mich jemand beschimpft
- halte ich meinen Mund (....)
 - schloppe ich zurück (....)

26. Wenn ich etwas Angst habe vor einer Klassenarbeit, kann ich den Lehrstoff
- weniger gut behalten als sonst (....)
 - gleich gut behalten wie sonst (....)
 - besser behalten als sonst (....)
27. Wenn ich vor der Klasse reden muß, bin ich
- sehr nervös (....)
 - nervös (....)
 - nicht so nervös (....)
28. Wenn wir Gymnastik oder Sport haben,
- habe ich oft keine Lust mitzumachen (....)
 - mache ich gerne mit (....)
 - gebe ich immer mein Bestes (....)
29. Ich langweile mich
- oft (....)
 - nicht so oft (....)
 - beinahe nie (....)
30. Wenn eine wichtige Klassenarbeit bevorsteht, esse ich
- viel weniger als sonst (....)
 - etwas weniger als sonst (....)
 - gleich viel wie sonst (....)
31. Wenn ich zum Direktor der Schule gehen müßte,
- wäre ich ruhig (....)
 - wäre ich nervös (....)
 - wäre ich sehr nervös (....)
32. Wenn ich leicht angespannt bin, kann ich
- weniger gut nachdenken als sonst (....)
 - gleich gut nachdenken wie sonst (....)
 - besser nachdenken als sonst (....)

33. Meine Kleidung behandle ich
- immer ordentlich (....)
 - nicht immer ordentlich (....)
34. Wenn ich mir sehr viel Mühe gebe, fühle ich mich
- schwächer als sonst (....)
 - stärker als sonst (....)
35. Wenn ich mir Sorgen mache, arbeite ich meistens
- besser als sonst (....)
 - ebenso gut wie sonst (....)
 - weniger gut als sonst (....)
36. Wenn ich mich leicht angespannt fühle, kann ich
- mehr leisten als sonst (....)
 - nicht so viel leisten wie sonst (....)
37. Beim Lernen helfe ich jemand anders
- immer gern (....)
 - manchmal gern (....)
 - nicht gern (....)
38. Wenn es jemand weit gebracht hat in seinem Beruf, habe ich dafür
- sehr viel Bewunderung (....)
 - ziemlich viel Bewunderung (....)
 - macht das keinen großen Eindruck auf mich (....)
39. Bei den Hausarbeiten lange Zeit hindurch ununterbrochen weiterzuarbeiten
- fällt mir leicht (....)
 - fällt mir nicht so leicht (....)
 - fällt mir schwer (....)

40. Über meine Zukunft denke ich

- wenig nach (....)
- ziemlich viel nach (....)
- sehr viel nach (....)

41. Wenn ich vorher weiß, daß ich eine Prüfung machen muß, fühle ich mich

- ruhig (....)
- unruhig (....)
- sehr unruhig (....)

42. Wenn ich etwas schwierig finde, fühle ich mich

- selbstsicher (....)
- unsicher (....)

43. Jemandem etwas Böses nachtragen, tue ich

- fast nie (....)
- ab und zu einmal (....)
- oft (....)

44. Etwas Angst zu haben vor einer Klassenarbeit erscheint mir als

- eine gute Voraussetzung (....)
- eine schlechte Voraussetzung (....)

45. Wenn ich mir um meine Hausarbeit Sorgen mache, kann ich

- besser lernen als sonst (....)
- gleich gut lernen wie sonst (....)
- nicht so gut lernen wie sonst (....)

46. Wenn die Schule mal länger dauert als üblich, finde ich das

- schlimm (....)
- nicht schlimm (....)

47. Die Anforderungen, die ich beim Lernen an mich selbst stelle, sind

- hoch (....)
- nicht so hoch (....)
- niedrig (....)

48. Wenn ich mich in Gedanken mit meiner Zukunft beschäftige, dann denke ich meistens

- nicht so weit voraus (....)
- weit voraus (....)

49. Erwachsenen gegenüber bin ich

- manchmal frech (....)
- immer höflich (....)

50. Sich durch ein gutes Zeugnis auszuzeichnen ist etwas

- was mir ziemlich egal ist (....)
- wonach ich manchmal strebe (....)
- wonach ich immer strebe (....)

51. Wenn ich etwas schwierig finde, kann ich

- weniger gut nachdenken (....)
- besser nachdenken als sonst (....)

52. Wenn ich angespannt bin, fühle ich mich

- stärker als sonst (.....)
- gleich stark wie sonst (....)
- schwächer als sonst (....)

53. Wenn ich aufgeregt bin, arbeite ich

- besser als sonst (....)
- gleich gut wie sonst (....)
- weniger gut als sonst (....)

54. Ich finde, daß die meisten meiner Klassenkameraden

- weniger fleißig arbeiten als ich (....)
- fleißiger arbeiten als ich (....)

55. Ein Leben, in dem man nicht zu arbeiten braucht,
würde ich

- sehr angenehm finden (....)
- angenehm finden (....)
- nicht angenehm finden (....)

56. Wenn ich in der Klasse unerwartet an die Reihe komme

- bleibe ich ziemlich ruhig (....)
- gerate ich durcheinander (....)
- gerate ich sehr durchein-
ander (....)

57. Während einer Klassenarbeit habe ich

- Angst, Fehler zu machen (....)
- keine große Angst,
Fehler zu machen (....)

58. Wenn ich einen Fehler mache,

- gebe ich das zu (....)
- gebe ich das nicht immer
zu (....)

59. Meinen Willen setze ich

- oft durch (....)
- fast nie durch (....)

60. Wenn ich etwas nervös bin,

- mache ich ziemlich viele
Fehler (....)
- mache ich wenig Fehler (....)
- arbeite ich besser als
sonst (....)

61. Wenn ich mir um mein Zeugnis Sorgen mache,

- versuche ich an andere
Sachen zu denken (....)
- lerne ich ebenso ange-
strengt wie sonst (....)
- lerne ich angestrengter
als sonst (....)

62. Wenn ich Hausarbeiten aufbekommen habe, dann

- fertige ich sie manchmal
nachlässig an (....)
- erledige ich die Aufgaben
so schnell wie möglich (....)
- versuche ich, die Aufgaben
so gut wie möglich zu
machen (....)

63. Angestrengt zu lernen ist etwas, was

- ich gern tue (....)
- ich nicht gerne tue (....)
- ich gar nicht gut finde (....)

64. Hausarbeiten zu machen, finde ich

- sehr unangenehm (....)
- nicht so angenehm (....)
- recht angenehm (....)

65. Wenn ich lerne,

- denke ich oft an andere
Sachen (....)
- lasse ich mich nicht
ablenken (....)

66. Zur Schule gehe ich

- gern (....)
- oft mit Widerwillen (....)
- ungern (....)

67. Am Tisch habe ich

- immer gute Manieren (....)
- manchmal keine guten
Manieren (....)

68. Wenn ich meinen Willen nicht durchsetzen kann,
bin ich

- böse (....)
- nicht böse (....)

69. Wenn ich mir über irgendetwas Gedanken mache,
lerne ich

- weniger konzentriert (....)
- als sonst
- ebenso konzentriert wie (....)
- sonst
- konzentrierter als sonst (....)

70. Aufpassen in der Schule

- tue ich immer gut (....)
- fällt mir sehr schwer (....)

71. Wenn ich an einer schwierigen Aufgabe arbeite und
mir das nicht gelingt,

- versuche ich es so lange, (....)
- bis es mir gelingt
- versuche ich es ziemlich (....)
- lange
- höre ich damit auf (....)

72. Wenn mir eine wichtige Klassenarbeit bevorsteht und
ich mir darüber Sorgen mache, daß ich eine schlechte
Zensur bekommen könnte, lerne ich zu Hause

- viel mehr als sonst (....)
- mehr als sonst (....)
- gleich viel wie sonst (....)

73. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß Angstgefühle

- mir meistens helfen (....)
- mir oft helfen (....)
- für mich nachteilig sind (....)

74. Aufmucken gegen meine Eltern

- tue ich nie (....)
- tue ich manchmal (....)

75. Etwas Schlechtes von jemand erzählen, tue ich

- manchmal (....)
- selten (....)
- nie (....)

76. In der Schule bin ich

- nie nervös (....)
- manchmal nervös (....)
- oft nervös (....)

77. Wenn eine Klassenarbeit kurz bevorsteht, bin ich

- aufgeregt (....)
- nicht aufgeregt (....)

78. Dem Lehrer helfe ich

- gern (....)
- manchmal gern (....)
- nicht gern (....)

79. Ein leichtes Gefühl der Angst ist für meine Arbeit
in der Schule

- schlecht (....)
- gut (....)

80. Ich beleidige andere Menschen

- nie (....)
- manchmal (....)

81. Am liebsten habe ich einen Freund, mit dem ich

- viel Spaß habe (....)
- zusammen lernen kann (....)

82. Tadelt mich ein Lehrer, fühle ich mich gedemütigt

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

83. Wer nichts in der Schule wagt, gewinnt nichts

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

84. Wenn sich jemand in der Schule mir gegenüber
schlecht verhält, dann verhalte auch ich mich
entsprechend

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

85. Die guten Noten meiner Freunde stellen einen
Ansporn für mich dar

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

86. Geschieht einem meiner Klassenfreunde Unrecht,
trifft das auch mich

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

87. Durch Einsicht in meine Fehler bei den Haus-
aufgaben kann ich mich verbessern

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

88. Auf Hilfe in der Schule bin ich oft angewiesen

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

89. Die Schule macht mir Spaß

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

90. Unser Klassenlehrer ist ein sympathischer
Mensch

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

91. Ich tue nicht viel dafür, in der Schule erfolg-
reich zu sein

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

92. Stört mich einer meiner Mitschüler öfters,
dann versuche ich ihn loszuwerden

- stimmt (....)

- stimmt nicht (....)

93. Je schwieriger eine Hausaufgabe ist, desto weniger reizt sie mich
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
94. Unser Klassenlehrer wirkt als Mensch Überzeugend
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
95. Die Verantwortung eines Klassensprechers hält mich davon ab, mich für diesen Posten aufstellen zu lassen
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
96. Über meinen Schulfreund, der mir nicht hilft, ärgere ich mich sehr
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
97. Ich mache nicht so gerne meine Hausaufgaben
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
98. Unser Klassenlehrer hat Vorurteile gegenüber der heutigen Jugend
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
99. Erfolgreiche Mitschüler spornen mich an
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
100. Unser Klassenlehrer ist im Grunde ein herzenguter Mensch
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)
101. In Bezug auf meine Schulnoten bin ich nicht anspruchsvoll
- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

102. Ich beteilige mich an dem, was meine Mitschüler tun

- + stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

103. Die Freude meiner Eltern über gute Noten verleiht mir Auftrieb

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

104. Meinem Klassenlehrer bin ich gern behilflich

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

105. Ich möchte ein besserer Schüler sein

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

106. Ich lasse mich durch übles Reden meiner Mitschüler nicht verletzen

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

107. Es gibt manches, das ich freiwillig für die Schule tue

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

108. Wir haben einen fortschrittlichen Klassenlehrer

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

109. Gute Lehrer aspirieren mich

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

110. Bei meinen Hausaufgaben lasse ich mir gerne helfen

- stimmt (....)
- stimmt nicht (....)

111. Die Pausen in der Schule sind zu kurz
- stimmt (....)
 - stimmt nicht (....)
112. Gruppenarbeit gefällt mir
- stimmt (....)
 - stimmt nicht (....)
113. Unser Klassenlehrer ist allen gegenüber aufgeschlossen
- stimmt (....)
 - stimmt nicht (....)
114. Es macht mir nichts aus, wenn man mich in der Schule auf den Arm nimmt
- stimmt (....)
 - stimmt nicht (....)
115. Ein Polytechnikum absolvieren,
- würde ich GERNE tun (....)
 - würde ich EVENTUELL tun (....)
 - würde ich NICHT tun (....)
116. Eine Pädagogische Hochschule besuchen,
- würde ich GERNE tun (....)
 - würde ich EVENTUELL tun (....)
 - würde ich NICHT tun (....)
117. Eine Hochschule für das Bahn- und Postwesen absolvieren,
- würde ich GERNE tun (....)
 - würde ich EVENTUELL tun (....)
 - würde ich NICHT tun (....)
118. An der Universität studieren,
- würde ich GERNE tun (....)
 - würde ich EVENTUELL tun (....)
 - würde ich NICHT tun (....)

119. Mich künstlerisch ausbilden, (Musikschule,
Ballettschule usw.)

- würde ich GERNE tun (....)
- würde ich EVENTUELL tun (....)
- würde ich NICHT tun (....)

120. Fernkurse auf einem Gebiet nehmen,

- würde ich GERNE tun (....)
- würde ich eventuell tun (....)
- würde ich NICHT tun (....)

121. An der Handelshochschule studieren,

- würde ich GERNE tun (....)
- würde ich EVENTUELL tun (....)
- würde ich NICHT tun (....)

122. Die Wirtschafts-Fachschule absolvieren,

- würde ich GERNE tun (....)
- würde ich EVENTUELL tun (....)
- würde ich NICHT tun (....)

123. Sprachkurse nehmen,

- würde ich gerne tun (....)
- würde ich EVENTUELL tun (....)
- würde ich NICHT tun. (....)

124. An der Technischen Hochschule studieren,

- würde ich GERNE tun (....)
- würde ich EVENTUELL tun (....)
- würde ich NICHT tun (....)

125. Welche Stellung im Beruf hat Dein Vater?

a) ungelernter Arbeiter, Viehzüchter,
angelernter Arbeiter, Facharbeiter,
ausführender Angestellter (z.B. Ver-
käufer, Kontorist), einfacher Beamter
(z.B. Wachmeister, Schaffner), kleiner
Landwirt (5 ha/20 Morgen) (....)

b) mittlerer Beamter (z.B. Sekretär,
Obersekretär, Volksschullehrer, mittlerer
Beamter beim Finanzamt, mittlerer
Beamter bei der Post, mittlerer Offizier),
mittlerer Angestellter (z.B. Buchhalter,
Kassierer), kleiner und mittlerer
Selbständiger (Handwerker, Kaufmann,
kleiner Unternehmer), Vertreter, hoch-
qualifizierter Facharbeiter (Werk-
meister, Vorarbeiter, Bauführer usw.) (....)

c) führender Selbständiger (z.B. Unter-
nehmer, Fabrikant), großer Landwirt
(mehr als 20 ha/60 Morgen), Groß-
händler und Manager,
Beamter und Angestellter mit akademischer
Ausbildung in leitender oder lehrender
Stellung (z.B. Regierungsrat, Studien-
rat, Direktor, Ressortleiter usw.),
sonstiger Intellektueller und/oder
Freiberuflicher (z.B. Techniker mit akad.
Ausbildung, Arzt, Rechtsanwalt, Künstler,
Journalist usw.) (....)

126. Wie viele Personen hat Deine Familie? (mit Dir)
- a) eine Person (wenn Du Vollwaise bist) (....)
 - b) zwei Personen (....)
 - c) drei Personen (....)
 - d) vier Personen (....)
 - e) fünf Personen (....)
 - f) sechs und mehr als sechs Personen (....)
127. Wie viele Wohnräume hat Eure Wohnung? (ohne Bad, Küche, WC und Korridor)
- a) einen Wohnraum (....)
 - b) zwei Wohnräume (....)
 - c) drei Wohnräume (....)
 - d) vier Wohnräume (....)
 - e) fünf Wohnräume (....)
 - f) mehr als fünf Wohnräume (....)
128. Welchen Abschluß in der Schule hat Dein Vater?
- a) Volksschule ohne Abschluß (....)
 - b) Volksschule mit Abschluß (....)
 - c) Mittlere Reife (sie entspricht den ersten drei Klassen des Gymnasiums in Griechenland) (....)
 - d) Abitur (....)
 - e) Hochschulabschluß (....)
129. Welchen Beruf übt Dein Vater aus?
- a) Viehzüchter, Fischer, ungelernter Arbeiter, Maurer, Schuster (....)
 - b) Tischler, Friseur, Fernfahrer, Bauer (....)
 - c) Priester, gelernter Arbeiter (z.B. Maler, Mechaniker, Elektrotechniker - sie kommen von den Berufsschulen -, Feldarbeiter usw.), einfacher Beamter (z.B. Briefträger) (....)
 - d) Mittlerer Angestellter und Beamter (z.B. Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Finanzbeamter, Bankangestellter, Hauptmann),

Inhaber eines Lebensmittelgeschäfts,
einer Bäckerei, eines Geschäfts für
Kleiderreinigung, Inhaber eines
Schneiderladens usw. (....)

e) Rechtsanwalt, Architekt, Arzt, Techniker
mit akademischer Ausbildung, führender
Beamter und Angestellter, Künstler,
Kaufmann, Weinhändler, Unternehmer,
Professor, Richter, Grundbesitzer (....)

130. Welchen Abschluß in der Schule hat Deine Mutter?

a) Volksschule ohne Abschluß (....)

b) Volksschule mit Abschluß (....)

c) Mittlere Reife (sie entspricht den ersten
drei Klassen des Gymnasiums in Griechen-
land) (....)

d) Abitur (....)

e) Hochschulabschluß (....)

131. Bist Du Einzelkind?

a) ja (....)

b) nein (....)

132. Ist Dein Vater im Beruf selbständig?

a) ja (....)

b) nein (....)

133. Welche Stellung im Beruf hat Dein Vater?

a) ungelernter Arbeiter, angelernter
Arbeiter, einfacher Angestellter, kleiner
Bauer (bis 5 Hektar) (....)

b) Mittlerer Angestellter eines Betriebs,
führender Angestellter, einfacher
Beamter, mittlerer Beamter, kleiner
Selbständiger, mittlerer Selbständiger,
mittlerer Bauer (von 5 bis 15 ha) (....)

- c) gehobener Beamter, Richter, Arzt,
Techniker mit akademischer Ausbildung,
Grundbesitzer, Professor, großer
Künstler (....)

134. Das wievielte Kind bist Du in Deiner Familie?

- a) Nichterstgeborenes (....)
b) Erstgeborenes (....)

135. Wo hast Du die meiste Zeit Deines Lebens verbracht?

- a) in einem Ort mit mehr als 20.000
Einwohnern? (....)
b) in einem Ort mit weniger als 2.000
Einwohnern? (....)

136. Welche Stellung im Beruf hat Dein Vater?

- a) ungelernter Arbeiter, angelernter Arbeiter,
Landarbeiter, Hafenarbeiter, Maurer,
Gelegenheitsarbeiter, Kleinbauer (bis 5 ha) (....)
b) Volksschullehrer, unterer Beamter und
Angestellter, Handwerker, Kolonialwaren-
händler, Fahrer, kleiner Selbständiger,
mittlerer Bauer (von 5 ha bis 15 ha),
mittlerer Beamter und Angestellter,
mittlerer Geschäftsinhaber, Gymnasial-
professor, Großgrundbesitzer, höherer
Volksschullehrer, höherer Beamter und
Angestellter, Richter, Arzt, Rechtsan-
walt, Ingenieur, großer Geschäftsin-
haber (....)
c) Bedeutender Politiker, Reeder, Groß-
industrieller, Universitätsprofessor,
großer Künstler (....)

Wir danken Dir für Deine Mitarbeit. Sieh' bitte noch ein-
mal nach, ob Du auch alle Fragen beantwortet hast. -
Danke schön.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

- ALPERT, R. und A. M. HABER: Anxiety in academic achievement situations, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 61, 2, S.207-215.
- ARNOLD, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, 5. Auflage, S. 357-375.
- ATKINSON, J. W. (Hrsg): Motives in fantasy, action and society. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1958.
- ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, 1969.
- BAEURLE, W.: Theorie der Elternbildung, Weinheim, 1971.
- BALACHANIS, P.: Die griechische Volksschullehrerbildung, Diss. München, Phil. Fak., 1971.
- BARRY, H., I. L. CHILD und M. K. BACON: Relation of child training to subsistence economy, in: Amer. Anthropol. 1959, 61, S. 51-63.
- BEACH, F. A.: The descent of instinct, in: Psych. Rev., 1955, 62, S. 401-410.
- BERLYNE, D. E.: Conflict, arousal and curiosity, New York, 1960.
- BERNSTEIN, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Köln/Opladen, 1959, S. 52-79.
- BIRNEY, R. C., BURDICK, H. und R. C. TEEVAN: Fear of failure, Princeton, 1969.
- LOCKELMANN, H.: Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien, Heidelberg, 1970.
- BOWBLY, J.: Über das Wesen der Mutter-Kind Bindung, in: Psyche, 1959, 13, S. 415-456.
- BRAMANN, U.: Konstanz- und Motiviertheitsgrade der Berufswünsche Schulentlassener im Ver-

- hältnis zur Schul- und Berufsleistung,
Tübingen, Phil. Fakultät, Diss. 1960.
- BRONFENBRENNER, U.: Socialization and social class
through time and space, in: Maccoby et
al.: Readings in Social Psychology,
New York, 1958.
- BROWN, J. S.: The motivation of behavior, New York,
1961.
- BURNSTEIN, E.: Fear of failure, achievement motivation,
and aspiring to prestigious occupations,
in: J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67,
S. 189-193.
- CHILD, I. L., STORM, Th. und J. VEROFF: Achievement themes
in folk tales related to socialization
practice, in: Atkinson, J. W. (Hrsg):
Motives in fantasy, action, and society,
Princeton, N. J., 1958, S. 479-492.
- CLAUS, G., EBNER, H.: Grundlagen der Statistik für
Psychologen, Pädagogen und Soziologen,
Frankfurt a. M., Zürich, 1970.
- COHEN, A. K. und HODGES, H. M. (jr.): Characteristics of
the lower -blue - collar-class, in:
Social Problems, 1963, 10, S. 303-334.
- COOLEY, W. W. und P. R. LOHNES: Multivariate data analyses,
New York, 1971.
- CRANDALL, V.C.: Personality characteristics and social,
and achievement behaviors associated
with children's social desirability
response tendencies, in: J. of Personality
and social Psychology, 1966, 4, S. 477-486.
- CRANDALL, V.C., CRANDALL, V. J. and W. KATKOVSKY:
A children social desirability Questionnaire,
in: J. of Consulting Psychology, 1965, 29,
S. 27-36.
- CRANDALL, V. J. et al.: Parents' attitudes and behaviors
and grade-school children's achievement
development, in: Child Developm., 1960,
31, S. 243-251.

- CRONBACH, L. J.: Educational Psychology New York, 1954.
- DAVIS, A.: American status system and the socialization of the child, in: Amer. Sociol. Review, 1941, 6, S. 345-354.
- DOLCH, J.: Grundbegriffe der Fachsprache, München, 1960, 3. Auflage.
- DOUVAN, E. und J. ADELSON: The psychodynamics of social mobility in adolescent boys, in: Jour. soc. Psychol., 1958, 56, S. 31-44.
- DREVERS, J. und W. D. FRÖHLICH: Wörterbuch zur Psychologie, 1969, 2. Auflage.
- EDWARDS, A. L.: Techniques of attitude scales construction, New York, 1957.
- FLEMING, V. V.: A study of Stanford Binet and growth in children, in: J. Genet. Psychol. 1942, 60, S. 359-373.
- FLITNER, A.: Bildung, in: Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. 1, Tübingen, 1957, 3. Auflage, Sp. 1277-1281.
- FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln, 1965.
- GANS, H. J.: The urban villagers, New York, 1962.
- GAENSSLEN, H.: Unterlagen zur "Einführung in die Faktorenanalyse", München, Psychologisches Institut der Universität, 1971. Hekto-graphiertes Manuskript, nicht im Buchhandel erhältlich.
- GÄRTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung, Weinheim, 1972.
- GETZELS, J. W. und P. W. JACKSON: Creativity and intelligence, New York, 1962.
- GOLDFARB, W.: Effects of psychological deprivation during infancy and subsequent stimulation, in: Amer. J. Psych. 1945, 102, S. 18-33.
- GOOD, C. V. (Hrsg): Dictionary of education, New York, 1959.
- GUERIN, F.: Aperçu général sur les tests et les expériences de niveau d'aspiration, in: Rev. Psych. appl. 1958, 8, S. 221-251.

- HARITOS-FATOUROS, M.: The Influence of Maturation and Education on the Development of Mental Abilities, Universität Saloniki, Diss. 1969.
- HAUSMANN, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg, 1959.
- HECKHAUSEN, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, 5. Auflage, S. 193-226.
- HECKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, Preprint, 1971, (nicht im Buchhandel erhältlich).
- HEIMANN, P.: Massenmedien in der Volksschule, in: Massenmedien in der Volksschule, 4. Sonderheft der Zeitschrift für gegenwartsnahe Schularbeit "Unsere Schule", Stuttgart, o. J., S. 1-10.
- HEINRICHS, P.: Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik, Bochum, 1970, 12. Auflage.
- HERMANS, H. J. M.: PMT-K, Amsterdam, 1969.
- HESS, F., LATSCHA, F. und W. SCHNEIDER: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten-Freiburg i. Br., 1966.
- HILGARD, E. R. und G. H. BOWER: Theories of learning, New York, 1966.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München, 1967.
- HOGGART, R.: The uses of literacy, London, 1958.
- HOLZKAMP, K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, in: Psych. Rundschau 1970, 21, 1-22.
- INGENKAMP, K. (Hrsg): Handbuch der Unterrichtsforschung, Weinheim, Berlin, Basel, 1970.
- JONES, E. E., KANOUSE, D., KELLY, H. H., NISBETT, R., VALINS, S. und B. WEINER (Hrsg): Attribution: Perceiving the causes of behavior, New York, 1971.

- KAGAN, J.: On the need for relativism, in: Amer. Psychologist, 1967, 22, S. 131-142.
- KAGAN, J. und H. A. MOSS: Birth to maturity, New York, 1962.
- KATZ, L.: The socialization of academic motivation in minority group children, in: Nebraska Symposium of Motivation, 1967.
- KELLMER-PRINGLE, M. L. und M. TANNER: The effects of early deprivation on speech development, in: Language and Speech, J., 1958, S. 269-287.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen, 1967.
- KERR, M.: People of ship street, London, 1958.
- KLEIN, J.: Samples from english cultures, London, 1965.
- KNUPFER, G.: Portrait of the underdog, in: Bendix, R. und S. M. Lipset (Hrsg): Class, Status and Power, New York, 1953, S. 253-263.
- KORTLAND, A.: Aspects and prospects of the concept of instinct, Leiden, 1955.
- KRECH, D.: Grundlage der Psychologie, Weinheim, 1968.
- LEHRMANN, D.S.: A critique of Konrad Lorenz' Theory of instinctive behavior, in: Quart. rev. Biol., 1953, 28, S. 337-363.
- LEMBERG, E. und R. KLAUS-RÜDER: Familie-Schule-Sozialisation, in: Wurzbacher, G. (Hrsg): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968.
- LEONARD, G.: Erziehung durch Faszination, München, 1971.
- LERSCH, Ph.: Aufbau der Person, München, 1952.
- LEXIKON DER PSYCHOLOGIE: HERDER, Freiburg, Basel, Wien, 1971.
- LIENERT, G.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim, 1969, 3. Auflage.

- LITTIG, L. W.: Effects of motivation on probability preferences, in: J. Pers., 1963, 31, S. 417-427.
- LITTIG, L. W.: Effects of anxiety on real and ideal vocational aspiration among grammar school boys, in: Nature, 1963a, 199, N.4899, S. 1214-1215.
- LITTIG, L. W. und C. A. YERACARIS: Academic achievement correlates of achievement and affiliation motivations, in: J. Psychol., 1963, 55, S. 115-119.
- LITTLE, M. F. und H. M. WILLIAMS: An analytical scale of language achievement, in: Univ. Iowa, stud. Child Welfare, 1937, 13, N. 2, S. 49-94.
- MACCOBY, E. E. und P. K. GIPPS: Methods of child rearing in two social classes, in: Martin, W. E. und C. B. Ständler (Hrsg): Readings in Child Development, New York, 1954,
- MACKENSEN, R. et al.: Daseinsformen der Großstadt. Typische Formen sozialer Existenz in Stadtmitte, Vorstadt und Gürtel der industriellen Großstadt, Tübingen, 1959.
- MAGER, R.: Motivation und Lernerfolg, Weinheim, Berlin, Basel, erste Auflage 1970, dritte Auflage 1971. Übersetzt von Küper, B., Schwein, L. und H. Speichert. Der Titel des amerikanischen Originals: Developing Attitude Toward Learning, Palo Alto, 1968.
- MAYS, J. B.: On the threshold of delinquency, Liverpool, 1959.
- MAYNTZ, R., HOLM, K. und P. HÜBNER: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln und Opladen, 1969.

- Mc KEACHIE, W. J.: Motivation, Teaching, Methods, and College Learning, in: Jones, M. R. (Hrsg), Nebraska symposium on motivation, Lincoln, 1961, S. 111-142.
- MEHTA, P.: Level of achievement in high school boys, in: Indian Educ. Rev., 1967, II, 2, S. 36-70.
- MEHTA, P.: The achievement motive in high school boys, New Dehli, 1969.
- MILLER, W. B.: Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency, in: J. Soc. Issues, 1958, 14, S. 5-19.
- MILLER, D. R. und G. E. SWANSON: The changing American parent, New York, 1958.
- MILLER, S. M. und F. RIESMANN: The working class subculture: A new view, in: Social Problems, 1961, 9, S. 86-97.
- MINOR, C. A. und R. G. NEEL: The relationship between achievement motive and occupational preference, in: J. counsel. Psychol., 1958, 5, S. 39-43.
- MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik, Berlin, 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, 5. Auflage, S. 269-295.
- MOORE, J. J.: Speech content of selected groups of orphanage and nonorphanage pre-school children, in: J. Exp. Educ., 1947, 16, S. 122-133.
- MORGAN, H. H.: A psychometric comparison of achieving and non-achieving college students of high ability, in: J. consult. Psychol., 1952, 16, S. 292-298.

- MORROW, W. L. und R. C. WILSON: Family relations of bright high achieving high school boys, in: Child Developm., 1961, 32, S. 501-510.
- MOSS, H. A. und J. KAGAN: Stability of achievement and recognition-seeking behaviors from early childhood through adulthood, in: J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, S. 504-513.
- NISSEN, H. W.: The nature of drive as an innate Determinant of behavioral organisation, in: Nebraska Symposion of Motivation, 1954, 1, S. 281-320.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, 5. Auflage, S. 297-356.
- ÖRTER, R.: Psychologie des Denkens, Donauwörth, 1971.
- ÖRTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1970, 8. Auflage.
- OPPENHEIM, A. N.: Questionnaire design and attitude measurement, New York, 1966, 2. Auflage.
- PAREEK, U.: A motivational paradigm of development, in: J. soc. Issues, 1968, 24, S. 115-122.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung, Tübingen 1969, 3. Auflage.
- RIM, Y.: Risk-taking and need for achievement, in: Acta Psychol., 1963, 21, S. 108-115.
- ROSEN, B. C.: Rase ethnicity and the achievement syndrome, in: Amer. sociol. Rev., 1959, 24, S. 47-60.
- ROSENFELD, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation, Berlin, 1970, 5. Auflage.

- ROTH, H. (Hrsg): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, 5. Auflage.
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Berlin, 1971.
- ROTHER, F. E.: Audio-visuelle Mittel im Unterricht, Stuttgart, 1968.
- RUBENFELD, S.: Family of outcasts. A new theory of delinquency, New York, 1965.
- SARASON, J. G.: Experimental findings and theoretical problems in the use of anxiety scales, in: Psych. Bulletin, 1960, 57, S. 403-415.
- SHELL, H.: Angst und Schulleistung, Göttingen, 1972.
- SCHUEERL, H.: Die exemplarische Lehre, Tübingen, 1958, Habilitationsschrift.
- SCHIEFELE, H.: Motivation im Unterricht, München, 1963.
- SCHIEFELE, H.: Schule und Begabung, München, 1971.
- SCHIEFELE, H.: Skriptum zur Vorlesung: "Entwicklung und Erziehung", 1. Kapitel: Begriff der Entwicklung. Institut für Pädagogik II, München, 1972. Im Handel nicht erhältlich.
- SCOTT, L. E.: Underachievers as contrasted to overachievers with respect to creative ability, achievement motivation, self-control, and parental aspiration, Universität Nebraska, Diss., 1965.
- SCHNEIERLA, T. C.: Interrelationships of the "innate" and the "acquired" in instinctive behavior, in: Grassé, P. P.(Hrsg): L'instinct dans le comportement des animaux et de l'homme, Paris, 1956, S. 387-452.
- SEDLMAYR, E.: Leistungseffekte der Motivation und Angst. München, Psychologisches Institut, Diplomarbeit, 1969. Im Handel nicht erhältlich.

- SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit, München, 1969.
- SPINLEY, B. M.: The deprived and the privileged: Personality development in English society, London, 1953.
- SPITZ, R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart, 1957.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeine Bildung, in: Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, 1965, Heft 9 und 10.
- STELLY, G.: Die Dummen und die Klugen, München, 1972.
- STOLZ, L. M.: Influence on parent behavior, Stanford, 1967.
- STRAUS, M. A.: Family Measurement Techniques, University Minnesota Press, Minneapolis, 1969.
- STRODTBECK, F. L.: Family interaction, values and achievement, in: Mc Clelland et al. (Hrsg): Talent and society, Princeton, 1958, S. 135-194.
- TENT, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung, in: Ingenkamp, K. und E. Percy (Hrsg): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I, Weinheim, Berlin, Basel, 1970, S. 852-999.
- THOMAE, H. (Hrsg): Handbuch der Psychologie, Band II, Göttingen, 1965.
- THOMAE, H.: Die Motivation menschlichen Handelns, Köln, 1969.
- THORN, M.: Untersuchungen über Motivation der Berufswahl von Abiturienten, München, Phil. Fak., Diss., 1955.
- TSAKRIS, P.: Die Intelligenz griechischer Schüler (5-12jähriger), Athen, Phil. Fak., Diss., 1970.
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse, München, 1971.

- VEROFF, J.: Social comparison and the Development of achievement motivation, in: C. P. Smith (Hrsg): Achievement-related motives in children, New York, 1969, S. 46-101.
- VONTOBEL, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, Bern, Stuttgart, 1970.
- WALD, R.: Industriearbeiter privat: Eine Studie über Lebensformen und Interessen, Stuttgart, 1966.
- WASNA, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg, München, 1972.
- WEINER, B. und P. A. POTEPAN: Personality characteristics and affective relations towards exams of superior and failing college students, in: J. educ. Psychol., 1970, 61, S. 144-151.
- WHITE, M. S.: Social class, child rearing practices and child behavior, in: Amer. Social. Review, 1957, XXII, S. 704-712.
- WILGERINK, R. und D. P. WEIKART: Measurement of mother teaching styles, in: Proceed 75th Annual Convention, APA, 1967, S. 333-334.
- WILLIAMS, H. M. und M. L. CEFARLANE: A revision of the Smith vocabulary test for pre-school children. Part III. Development of language and vocabulary in young children, in: Univ. Iowa Stud. Child Welfare, 1937, 13, No. 2, S. 35-46.
- WINTERBOTTOM, M. R.: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery, in: Atkinson, J. W. (Hrsg): Motives in fantasy, action and society, Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1958.
- WURZBACHER, G. (Hrsg): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968.

- YOUNG, M. W.: Family and Kinship in East London, London, 1957.
- XOCHELLIS, P.: Das moderne griechische Elementarschulwesen, Diss. München, Phil. Fakultät, 1960.
- ZIMMER, B.: Participation of migrants in urban structure, in: Amer. sociol. Rev., 1955, 20, S. 218-224.

LEBENS LAUF

Am 15. August 1942 wurde ich als Sohn des Landwirts Dinitios Pappas und seiner Ehefrau Olympia, geb. Stojanni, in Kato Grammatiko Edessis (Griechenland) geboren.

Von 1948 bis 1954 besuchte ich die Volksschule und wurde anschließend in das humanistische Gymnasium von Amyntäon umgeschult, in dem ich 1960 die Reifeprüfung ablegte. Nach bestandener Aufnahmeprüfung immatrikulierte ich mich im gleichen Jahr an der Pädagogischen Hochschule zu Florina. Die Prüfung für das Lehramt an Volksschulen legte ich im Sommer 1962 "mit Auszeichnung" dort ab.

Im Oktober 1962 wurde ich zum Militärdienst eingezogen und diente bis zum September 1965.

Im Wintersemester 1967/68 studierte ich an der Universität Wien und anschließend bis zum Sommersemester 1973 an der Universität München Pädagogik als Hauptfach, Psychologie und Anthropologie als Nebenfächer. Außerdem besuchte ich philologische und soziologische Vorlesungen.

Seit November 1965 war ich im Volksschuldienst tätig, zunächst in Griechenland und von Januar 1967 bis Juli 1970 in Deutschland. In Anschluß daran erhielt ich ein Stipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, und wurde vom Schuldienst freigestellt, um mein Studium abzuschließen.

Die vorliegende Dissertation entstand unter der Leitung von Professor Dr. Hans Schiefele, dem ich zu tiefem Dank verpflichtet bin.

An den Universitäten Köln und München studierte ich im Besonderen bei den Professoren:

Pädagogik: Prof. Dr. Hans Schiefele, Prof. Dr. Richard Schwarz, Prof. Dr. Erich Wasem; Psychologie: Prof. Dr. Kurt Müller, Prof. Dr. Philipp Lersch, Prof. Dr. Karl Meckersrichters; Anthropologie: Prof. Dr. Dr. Friedrich Schmalzfisher; Philosophie: Prof. Dr. Max Müller; Soziologie: Prof. Dr. Karl Martin Bolte, Prof. Dr. Emerich Francis.

